Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 0570540
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Commission royale d'enquête sur l'enseignement.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 2, Les structures pédagogiques du système scolaire. B, Les programmes d'études et les services éducatifs. -- [Québec] : La Commission, 1964.
391 p. ; 26 cm.

Connu ss le nom de Rapport Parent. Alphonse-Marie Parent, président. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Cote Dewey: 379.714/03r

Descripteur(s): *Réforme scolaire *Programme d'enseignement *Service d'éducation *Langue maternelle *Langue seconde *Education musicale *Arts plastiques *Cinéma *Mathématiques *Sciences *Géographie *Histoire *Sciences humaines *Education physique

---

La deuxième partie du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement porte sur les structures et l'organisation pédagogiques du système scolaire au Québec. Le second volume de cette deuxième partie porte sur les programmes d'études et les services éducatifs.

Dix-sept chapitres sont consacrés aux programmes d'études: le premier chapitre, plus général, traite de l'organisation et de l'esprit de l'enseignement et des programmes. Les divers programmes sont ensuite présentés: la langue maternelle; les langues étrangères, anciennes et modernes; la formation musicale; les arts plastiques; l'éducation cinématographique; les mathématiques; les sciences; la géographie; l'histoire; les sciences de l'homme; l'éducation physique; l'enseignement technique au niveau secondaire; la formation philosophique; la formation morale et religieuse; l'éducation civique et familiale; le régime des études au niveau des instituts. La seconde partie du volume, consacrée aux services éducatifs, traite successivement de l'orientation scolaire et professionnelle; des programmes, manuels et examens; des techniques audiovisuelles; des bibliothèques; du service médical, du service social et du service psychologique; du caractère pédagogique des constructions scolaires.

Le volume contient 210 recommandations sur les programmes d'études et les services éducatifs.

Type de document: g
Notice(s) connexe(s): 8570538, 8570539, 8570541, 8570542, 8570543

RAPPORT

DE LA COMMISSION
ROYALE D'ENQUÊTE
SUR L'ENSEIGNEMENT

DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

EDUQ 8570540

RAPPORT

DE LA COMMISSION
ROYALE D'ENQUÊTE
SUR L'ENSEIGNEMENT
DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

1964

DEUXIÈME PARTIE
DU RAPPORT
ou
TOME II
— suite —

LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE

B — *Les programmes d'études et les services éducatifs*

Deuxième tirage : 30e mille — Décembre 1964

TROISIÈME PARTIE

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

CHAPITRE XI

ORGANISATION ET ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT ET DES PROGRAMMES

Introduction

525. Toute notre enquête et notre rapport, toutes les structures supérieures et le ministère, toutes les structures régionales et le régime financier, toutes les structures pédagogiques ont un seul objet: l'enseignement à donner aux enfants. Cette vaste architecture d'ensemble est destinée à abriter la jeunesse du Québec, c'est-à-dire tous les enfants de la province, qu'ils soient riches ou pauvres, intelligents ou peu doués, promis à un brillant avenir ou appelés à jouer un rôle plus modeste. Ce qui importe d'abord, ce n'est pas de conserver ou de créer tel type d'administration ou de financement, telle catégorie de fonctionnaires, tel genre d'institutions, mais de protéger et développer chaque enfant; administrateurs, fonctionnaires, institutions, maîtres, système d'enseignement n'existent qu'à cette fin. L'école n'est pas d'abord un lieu où règnent des administrateurs et des enseignants; c'est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son apprentissage intellectuel et humain; l'école est l'atelier de cet apprentissage. Maîtres et orienteurs guident cet apprenti vers les instruments et outils intellectuels — cours, laboratoires, livres, principes de base, notions, connaissances — qui favoriseront cette évolution si intense, si active, si difficile parfois vers la maturité. L'éducation des jeunes et les progrès de l'enseignement doivent s'appuyer sur une constante attention naturelle à l'égard de l'enfant aussi bien que sur la recherche. C'est en fonction des besoins de l'enfant que doivent s'aménager les programmes d'études et tout le système scolaire.

I

L'attention à l'enfant

Un intérêt dynamique

526. L'étonnement des pionniers de la pédagogie devant l'enfant ressemble presque à celui des anthropologues devant des peu-

plades jusqu'alors inconnues. C'est surtout à partir du XIXe siècle qu'apparaît un effort de compréhension véritable à l'égard de l'enfant. Si nous rappelons ici quelques-unes des évidences qu'on commença alors à percevoir, ce n'est pas à l'intention des spécialistes de la psychologie et de la pédagogie, pour qui ces constatations appartiennent à un stade quasi folklorique de l'évolution de leur discipline; c'est pour que parmi les parents, les maîtres, les administrateurs scolaires, chacun retrouve en soi un peu de la curiosité, de la sympathie, de la générosité, de l'imagination et de l'intérêt dynamiques de ces pionniers de la pédagogie; c'est surtout parce que les vérités élémentaires que cette attention naturelle a mises en lumière sont en relation directe avec les réformes de programmes et de méthodes que nous proposons.

Curiosité assez récente

527. Ces pionniers de la pédagogie s'étonnent parfois eux-mêmes qu'on ait pu vivre si longtemps sans prêter à l'enfant une attention véritable. Plusieurs d'entre eux, d'ailleurs, n'en sont venus à s'intéresser à l'enfance en général qu'à partir de l'observation de très jeunes enfants ou parfois d'enfants déficients et exceptionnels. Après tant et tant de siècles, on pouvait écrire, en 1936: « Il n'y a que très peu de temps qu'on a commencé à étudier, à Vienne, les moyens de remédier à l'inconfort des nouveau-nés » . . . « Ces moyens ne sont que le début d'une très importante évolution : celle de la conscience de l'adulte qui commence à comprendre l'enfant » . . . « Quand l'humanité aura acquis une pleine compréhension de l'enfant, elle trouvera pour lui des soins plus perfectionnés »[1]. Cela s'applique tout aussi bien à l'enfant plus âgé et à l'écolier. La pédagogie traditionnelle avait tendance à considérer l'enfant comme un adulte plus petit, sans se douter bien souvent qu'elle avait affaire à un être presque d'une autre espèce, vivant dans un univers conceptuel et sensible assez différent de celui des adultes. Rousseau avait perçu cette profonde différence: «L'enfant a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres, rien n'est moins sensé que de vouloir y substituer les nôtres.»[2]

Différences entre l'enfant et l'adulte :

a) optique particulière

528. Ces différences psychiques entre l'enfant et l'adulte apparaissent plus clairement si l'on pense au très jeune enfant, mais restent partiellement réelles chez l'écolier plus âgé. « L'enfant qui voit les détails infimes et réels doit se faire de nous, qui voyons dans les images nos synthèses mentales — à lui inaccessibles — une idée d'infériorité; il doit nous considérer comme des incapables, comme des gens qui ne savent pas regarder. Sans doute, dans son jugement, ne nous attribue-t-il aucune exactitude; il nous voit passer avec indifférence, avec inconscience, devant d'intéressants détails. S'il pouvait s'exprimer, il nous révélerait certainement qu'en son for

(1) Maria MONTESSORI, *L'Enfant*, Editions Gonthier, 1964 (18ème édition en 1936), p. 14.

(2) Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile*, III.

intérieur il n'a aucune confiance en nous; pas plus que nous n'en avons, d'ailleurs, en lui, qui est étranger à notre façon de concevoir les choses. Et c'est pour cela qu'adultes et enfants ne se comprennent pas.»[3] À cause de ces différences d'optique entre l'enfant et l'adulte, que ce dernier oublie trop souvent, il arrive que l'enseignement porte à faux.

b) énergie et travail de l'enfant

529. Un autre aspect de l'enfance dont l'adulte s'étonne à juste titre, c'est, du moins jusqu'au début de l'adolescence, l'énorme quantité d'énergie dont semble disposer l'enfant. Il est en activité constante et les images, les raisonnements, les notions sont absorbés par lui avec avidité durant ce travail de germination intense qui est son occupation centrale. L'enfant a droit à la compréhension, au respect et à l'aide des adultes durant toute cette période où il se structure ainsi par l'intérieur; ceux-ci doivent le soutenir, l'encourager, lui fournir la chaleur affective dont il a besoin, enlever de sa route certains obstacles, lui laisser la liberté de mouvement nécessaire afin que toute cette énergie soit utilisée positivement

c) activité créatrice

530. Un jeune enfant peut manipuler indéfiniment un objet, le palper en tous sens avec une activité et une attention passionnée pendant des heures et des heures: il apprend, par cette expérimentation, quantité de notions indispensables à son développement. Il franchit en ce moment des étapes importantes de son évolution. De l'extérieur, on ne voit pas très bien tout ce qui se passe alors : cette croissance est muette comme celle des végétaux. On a pu, pour évoquer tout ce qui se crée et s'ordonne dans l'enfant qui apprend, parler de la « joie supérieure » de ces « activités merveilleuses »[4] qui se déroulent si calmement. Une classe, nous semble-t-il, devrait être un lieu où chacun, un peu de cette façon, et dans une activité commune, crée ainsi peu à peu l'adulte qu'il sera en exerçant ses dons innés et ses qualités acquises.

d) éclosions brusques, rythmes particuliers

531. Cette activité créatrice, cette expérimentation du monde selon des modes qui restent en partie mystérieux pour l'adulte peuvent, pendant longtemps, n'aboutir à rien, semble-t-il; et tout à coup, brusquement, toute l'expérience accumulée se cristallise en une orientation nouvelle; cette éclosion étonne parfois celui qui n'a pas compris la portée ou l'utilité d'une activité en apparence désordonnée et futile. Le développement scolaire et humain d'un élève peut prendre parfois cette même allure déconcertante, par stades imprévisibles. Certains écoliers qui se révèlent tardivement ne sont pas nécessairement inactifs durant ce retard, et leur évolution s'accomplit parfois, à ce rythme particulier, plus en profondeur que chez

(3) Maria MONTESSORI, op. cit., p. 53.
(4) Idem.

un enfant qui paraît rapide. Il est important de ne pas assimiler une classe à rythme lent à une classe d'élèves peu doués, bien que la rapidité puisse être un critère assez commun d'intelligence. De même un adulte peut être longtemps en contact avec un certain genre d'activité: musique, arts, droit, anglais, de façon en apparence assez passive, et ne sentir son intérêt s'éveiller vraiment pour une de ces activités que beaucoup plus tard; comme si une germination souterraine s'était effectuée. L'éducateur doit être conscient de ces formes d'acquisition de la connaissance ou de cet éveil parfois tardif d'une motivation.

e) joie de la découverte personnelle, de la réussite

532. Il est tentant et plus expéditif, pour l'adulte, d'aider un élève dans un travail plutôt que de le laisser faire lui-même; parfois on le frustre ainsi d'une expérience nécessaire et satisfaisante. Les cris de joie d'un bébé, la répétition d'un son nouveau qu'il vient d'apprendre, manifestent avec une violence étonnante la puissante jubilation que lui apporte l'assimilation d'une connaissance. Cette joie de la découverte, à l'âge scolaire, peut être l'un des plus forts stimulants du travail intellectuel; il ne faut pas en priver les enfants, mais au contraire les mettre sur la voie de leurs propres acquisitions; ce qu'ils auront trouvé eux-mêmes, il ne l'oublieront pas de sitôt. Les « machines à enseigner » — ou enseignement micro-gradué — utilisent dans le même sens une autre sorte de stimulant, celui de la réussite, du succès; les problèmes à effectuer, les réponses à trouver sont gradués de telle sorte que très probablement l'élève trouvera la bonne réponse; ainsi encouragé, à chaque pas, il avance avec confiance et plaisir dans la série des exercices; le maître ne doit pas se réjouir de ce que ses élèves rencontrent une difficulté où il devra leur venir en aide; en effet, l'enseignant est plus utile à ses élèves lorsqu'il les prépare d'avance à surmonter un obstacle et à réussir dans ce qu'ils entreprennent.

f) dignité de l'enfant

533. Un système scolaire attentif à l'enfant doit donc faire du maître un collaborateur de l'enfant dans ce travail de maturation et de développement, qui est sans doute la période la plus mystérieusement active de toute l'existence. On ne doit pas sans cesse imposer du dehors des connaissances et des notions; l'adulte doit se faire discret; il doit respecter ce qui vient de l'enfant même; savoir l'écouter, chercher à le comprendre. Dans cette situation inégale d'un adulte possédant toute l'autorité, le langage, les connaissances, en face d'un enfant à qui on ne demande habituellement que docilité, conformité à ce que veut l'adulte, l'enfant peut être irrité ou blessé dans le sentiment de sa dignité personnelle ou dans son bon sens parfois remarquable: qu'un adulte essaie de camoufler une vérité, de donner de fausses raisons, d'imposer d'autorité sa propre opinion, l'écolier en sera parfois blessé ou rebuté plus vivement qu'un adulte.

534. Les caractéristiques et les traits de l'enfance évoluent par étapes plus ou moins longues et plus ou moins clairement délimitées. Nous avons, dans un des chapitres précédents, rappelé les divers stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent que distinguent les psychologues contemporains, en particulier Piaget. De même, sur le plan affectif, après l'âge de la spontanéité enfantine, vient une période assez rationnelle et consciente, où la personnalité se tasse et se renforcit, parfois en se durcissant, avant que ne commence l'adolescence. Filles et garçons alors se stabilisent, leur sensibilité paraît moins vive. C'est, pour les uns et les autres, une époque marquée, en apparence, par une certaine médiocrité morale.

Évolution par stades

535. C'est surtout au moment de l'adolescence que l'affectivité semble prendre le pas sur le développement intellectuel de l'écolier. Le garçon, chez qui l'adolescence se manifeste différemment, devient parfois moins sociable, tandis que la jeune fille semble affirmer sa personnalité avec plus de naturel, de spontanéité ou de charme. Après cette étape, la jeune fille s'intériorise; le garçon, devenu plus vite lui-même, se spécialise, s'oriente vers le dehors. Garçons et filles manifestent alors leur besoin d'indépendance, leur goût de l'évasion; instabilité et affirmation du moi, indépendance et conformisme, goût de la solitude et de la camaraderie ou de l'amitié, insécurité et désir d'émancipation, effervescence sentimentale et lassitude physiologique alternent en eux. C'est avec ce mélange d'idéalisme et de violence, de sentimentalité et de révolte que doit compter l'éducateur; il doit accepter que la personnalité de l'adolescent s'affirme, qu'il réclame son autonomie, il doit s'attendre à l'instabilité de l'adolescent afin de ne pas en éprouver une déception exagérée, il doit fournir aux jeunes de cet âge des moyens de satisfaire et d'utiliser positivement leur besoin d'évasion, il doit les aider à voir plus clair dans leurs sentiments, à dégager leur personnalité véritable sans peurs ni angoisses exagérées, à surmonter leurs ambivalences, à mieux se comprendre dans leurs attitudes nouvelles vis-à-vis leurs parents, leurs maîtres, leurs camarades, leur univers moral et religieux; le maître doit, à l'occasion, leur laisser percevoir que cette traversée, parfois si difficile, de l'adolescence fait partie de toute vie humaine, comme les cris et les pleurs de la première enfance, bien que les adultes semblent ensuite avoir oublié ces deux étapes de la vie aussi totalement l'une que l'autre. C'est à ces adolescents pleins de tumulte intérieur, incertains de leurs gestes, de leur corps et de tout leur être, que le maître a cependant mission de faire aimer l'étude, de donner une soif de comprendre tout ce qui se passe autour d'eux; c'est eux qu'il a mission d'intégrer graduellement à la vie de plus en plus complexe du monde où nous vivons, de les y intégrer par l'activité scolaire.

L'adolescence

et selon une dynamique culturelle qui les incitera à participer eux-mêmes un jour à cette évolution du monde.

Diversité entre les enfants

536. Un autre aspect de l'enfance et de l'adolescence dont les parents et les maîtres ont à tenir compte, c'est l'extrême diversité entre les enfants, aussi bien dans une même famille que dans une même classe. Un maître croit comprendre une réaction collective de sa classe, et sans doute a raison de le croire; mais que de diversités d'attitudes sous une certaine unanimité; chacun de ces enfants est unique. L'adulte, au cours de cette lente prise de conscience des caractères de l'enfance, a perçu cette diversité et a cherché à mieux y adapter les systèmes scolaires. Vouloir couler tous les écoliers dans un même moule, c'est probablement briser chez plusieurs ce qu'il y avait peut-être de plus personnel, de plus fragile, ou comprimer des éléments de la personnalité. On s'en est rendu compte sur le plan de la discipline scolaire avant de s'en rendre compte sur le plan des programmes d'études; c'est ainsi que Dewey — dont les opinions peuvent être l'objet de bien des controverses — a écrit : « Une éducation vraiment scientifique restera impossible tant que les élèves seront soumis en bloc à la même discipline; c'est que chaque enfant a sa personnalité et que la science doit tenir compte de toutes les données du problème. Chaque enfant doit donc pouvoir révéler sa vraie nature, afin que le maître puisse découvrir ce dont son élève a besoin pour devenir un homme au sens complet du terme . . . donnez . . . à chacun la possibilité de s'exprimer, de révéler ses caractéristiques individuelles, et voilà une base solide sur laquelle construire un plan d'éducation ».[5] Ce n'est que peu à peu que la compréhension de cette diversité a poussé les éducateurs à grouper les élèves d'une classe selon divers rythmes d'apprentissage pour chacun des degrés du cours, ce qui permet d'individualiser un peu mieux l'enseignement; cette compréhension, jointe à une prise de conscience plus nette de la multiplicité des fonctions sociales vers lesquelles se dirigent les élèves, dans un système scolaire ouvert à tous, a poussé aussi les éducateurs à des subdivisions du programme en sections, puis à des assouplissements sous forme de cours-options.

Besoins de l'enfant et unité de la personne

537. Cependant, quelles que soient les différences entre l'enfant et l'adulte ou la diversité entre les enfants, tous les écoliers ont certains besoins communs: se garder en bonne santé et se développer physiquement, jouer, s'amuser, s'épanouir affectivement, apprendre à vivre en société et à se conformer à l'ordre que cela suppose, se développer intellectuellement et moralement et s'instruire, se préparer à la vie d'adulte. Parents et maîtres, spécialistes des diverses disciplines, services d'orientation et de psychologie, service médical et service social doivent éviter de ne considérer l'enfant que sous l'angle particulier qui est le leur; l'unité de sa personne intel-

(5) J. et E. DEWEY, *Les écoles de demain*, trad. Duthil, Flammarion, Paris, 1930, p. 128.

lectuelle, affective, physique, sociale doit rester bien présente à l'esprit de chacun de ces éducateurs. C'est pourquoi l'éducation de l'enfant ne peut vraiment se réaliser pleinement que par une étroite collaboration entre tous les éducateurs.

II

Les parents et les maîtres

L'perception nouvelle de leur rôle

538. Cette attention naturelle à l'enfant, la compréhension nouvelle de sa personnalité ont entraîné chez les parents et les maîtres, au cours des dernières décennies, diverses attitudes: laxisme, par réaction contre les traditions autoritaires en éducation, crainte de l'enfant et des répercussions que chaque parole ou chaque geste peut avoir sur lui, effroi aussi devant la conscience de cette puissance de vie qu'il représente, et des orientations que cette puissance peut prendre. Par contrecoup, et comme conséquence aussi de bien des circonstances historiques et sociales, guerres, urbanisation, déplacements de population et autres, les attitudes des enfants et des adolescents ont subi diverses fluctuations. En définitive, un éducateur conscient ne peut plus enseigner à une classe comme s'il s'agissait d'une masse anonyme, indistincte et docile; il sait qu'il a affaire à un groupe assez différencié et complexe; il a désormais assez nettement conscience de l'autonomie de ces écoliers ou de ces adolescents; il sait à quel point ils seront rapidement de jeunes adultes, doués d'énergie ou de violence, et plusieurs, pleins de ressources et d'intelligence; il sait que certains le dépasseront, dans peu d'années, et par leurs dons et par ce qu'ils en feront. Les parents et les maîtres, devant cette jeunesse nouvelle, sont à la fois fiers et inquiets, partagés entre l'espoir et l'incertitude. Mais ils savent que l'ère de l'autoritarisme est révolue. Le maître ne peut plus être uniquement un régent ou un conférencier; c'est un guide, un aîné, un être lui-même constamment à la recherche de la vérité.

Collaboration entre eux —

539. Parents et maîtres, partageant certaines perplexités, se posant parfois les mêmes questions, cherchant les uns et les autres à mieux comprendre et à mieux aider l'enfant, ont senti le besoin de se rapprocher. L'école et la famille doivent collaborer, afin que chaque enfant tire le meilleur profit possible de l'éducation et de l'enseignement; un divorce entre l'école et la famille peut contraindre l'enfant à une scission ou à un partage intérieur qui est un gaspillage d'énergie. Maîtres et parents doivent pouvoir compter les uns sur les autres; le maître ne doit jamais blesser un enfant quant à ce qu'il tient de sa famille; la famille doit habituer l'enfant à respecter les maîtres, l'école, le travail scolaire, l'instruction et l'éducation.

a) pour l'adaptation aux réformes

540. En plus de se manifester un respect mutuel que l'enfant doit percevoir comme bien sincère, parents et maîtres auront à

s'aider les uns les autres pour contribuer à l'adaptation harmonieuse de l'enfant aux réformes scolaires. La régionalisation, la pédagogie et les programmes nouveaux, le système d'options et l'orientation scolaire qu'il suppose, vont réclamer des parents et des maîtres certains changements dans leurs habitudes et dans leur mentalité. Parents et maîtres devront faire preuve de compréhension. Toute modernisation de l'enseignement est difficile; les parents doivent mettre l'épaule à la roue, durant ces années de transition. L'enfant doit sentir que tous unissent leurs efforts en vue de son bien, du succès de ses études et de son éducation, il doit se sentir aimé par eux tous, mais savoir aussi qu'il doit en retour faire sa part dans cette entreprise commune. C'est un peu dans cette perspective, par exemple, que le nouveau catéchisme catholique utilisé en 1ère année dans le Québec, réclame des parents une participation active à l'éducation que l'école cherche à donner à l'enfant.

b) pour les organisations para-scolaires

541. Les parents devront s'habituer, de diverses manières, à collaborer plus concrètement avec l'école qu'ils ne l'ont fait jusqu'ici en général: conseils et aide pour l'amélioration du service de cafétéria ou de cantine, préparation à la maison de repas bien équilibrés pour les enfants, parfois changement de l'heure des repas familiaux pour accommoder l'enfant qui utilise les services de transport scolaire ou doit prolonger sa journée de classe afin de suivre certains cours-options. Dans quelques écoles de ville, les parents eux-mêmes assurent le service de la cafétéria ou ont organisé le transport des enfants aux concerts symphoniques de l'après-midi. Innombrables sont les domaines où une association de parents bien organisée peut améliorer grandement la vie scolaire et para-scolaire des enfants: activités culturelles, alimentation et hygiène à l'école et dans la famille, etc.

c) pour des échanges de renseignements

542. Le rôle de l'école étant principalement le développement intellectuel de l'enfant, c'est surtout dans ce domaine que parents et maîtres ont besoin de communiquer entre eux et de collaborer. Les maîtres doivent considérer l'intervention des parents non pas comme une intrusion encombrante, bien qu'il arrive sans doute qu'elle le soit, mais comme un mouvement naturel et nécessaire, et comme un apport qui peut être précieux, à condition que parents et maîtres en arrivent à des échanges de vues et de renseignements vraiment naturels et sincères, reflétant une même préoccupation du plus grand bien de l'enfant. Le principal de l'école doit, deux ou trois fois dans l'année, s'adresser aux parents réunis, pour leur faire comprendre le rôle qu'ils peuvent jouer, solliciter leur opinion, leur faire rencontrer les maîtres. Le principal et les maîtres ont un devoir de vérité envers les parents, malgré le désir bien naturel de ceux-ci de n'entendre dire que des choses aimables de leurs enfants. Les bulletins scolaires doivent être significatifs et l'on doit habituer

les parents à les lire avec attention. Dans le cas d'enseignants très jeunes et inexpérimentés, mieux vaut que ce soit le principal lui-même qui explique aux parents les problèmes que rencontre et que présente leur enfant.

543. C'est évidemment le problème de l'orientation scolaire qui réclamera le plus la participation des parents. Les enseignants, les parents, l'orienteur doivent tous aider l'enfant à choisir les cours qui conviennent le mieux à ses aptitudes et à ses goûts. Nous reparlerons de cette collaboration indispensable, au chapitre sur l'orientation. Le ministère de l'Education devra peut-être préparer des brochures expliquant aux parents les avantages du système d'options et comment il fonctionne; le rôle du conseiller d'orientation devra y être mis en lumière. Parents, maîtres et orienteurs seront les intermédiaires entre l'enfant et les disciplines qui constituent l'objet de son expérience intellectuelle, de ses recherches, de ses réflexions et de ses études. d) pour l'orientation

III

Matières, méthodes et atmosphère nouvelles

544. Parents et maîtres devront s'habituer à bien des changements, entre autres aux matières et aux méthodes nouvelles introduites à l'école et qui vont en changer l'atmosphère. Nous considérons que les enfants et adolescents de la province ont grand besoin d'éducation physique, que ce doit être une matière obligatoire et que principaux, maîtres et parents doivent la prendre très au sérieux. De même la formation artistique nous paraît nécessaire à tous. Et la formation technique et ménagère fera, des jeunes gens et jeunes filles de demain, des êtres plus débrouillards, capables de se servir de leurs dix doigts, capables les uns et les autres de faire les réparations courantes d'électricité ou d'appareils ménagers, capables aussi, les uns et les autres, d'établir un budget familial ou de donner le bain du bébé. Nous dirons plus loin, dans le chapitre sur l'éducation cinématographique, qu'il nous paraît bien important d'inscrire celle-ci dans nos programmes, partout où l'on aura le personnel requis. Des parents habitués aux programmes traditionnels pourront croire que l'école tombe dans le bricolage, les amusettes, la dispersion, et perd de son sérieux. C'est probablement le sérieux que les enfants eux-mêmes apporteront à toutes ces activités qui convaincra finalement certains parents de l'utilité de ces réformes Évolution des programmes

545. Dans cette école où le maître ne se tiendra plus constamment à sa tribune mais participera aux recherches en équipe, travaillera au laboratoire de langues, « fera faire » de la physique et de la chimie en laboratoire autant et plus même qu'il n'en enseignera Méthodes actives

théoriquement, les relations du maître et de l'élève et l'atmosphère de l'école seront modifiées. L'école, se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en train de transmettre des connaissances livresques constituant un ensemble indigeste; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire; mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissances. On aura des classes interrogation et recherche tout autant que des classes transmission de connaissances. Les parents ont, eux aussi, tout comme les maîtres, à comprendre et accepter ces méthodes nouvelles, plus profitables à l'enfant. Et le maître sera ainsi, à son tour, une sorte d'élève; il apprendra de ses écoliers bien des choses: d'abord à mieux les connaître, ensuite à mieux voir et mieux respecter leur sérieux, leur bonne volonté, leur initiative, leur intelligence, leur indépendance qui est une étape vers leur nécessaire autonomie et l'une des formes de leur dignité.

Atmosphère nouvelle

346. Dans cette école nouvelle, cette école-atelier où voisineront des salles où l'on travaille le fer et les moteurs et des classes où se donne le cours d'analyse littéraire, d'espagnol et d'histoire de l'art, le costume de gymnase fera partie de l'équipement de l'enfant tout autant que le dictionnaire français; certains élèves seront déjà très sérieusement en train de s'initier au métier ou à l'occupation technique au moyen desquels ils gagneront leur vie dans un an ou deux. On n'aura pas là une école de bricolage, ni une école médiocre et insuffisante du point de vue intellectuel; ce sera une école proche de la vie, habituant déjà l'élève au contact avec les réalités concrètes. Chacun y trouvera non seulement la discipline de l'esprit, mais la coordination de l'intelligence avec les yeux et avec les mains, avec le mouvement et avec le réel. L'élève apprendra à connaître et à aimer l'ensemble des jeunes de sa génération, quelle que doive être la destinée de chacun dans la vie. Seul un système scolaire collant ainsi solidement au réel peut éviter à la province l'énorme gaspillage intellectuel qui condamne actuellement des milliers d'adolescents au chômage, à des occupations où ils ne donnent pas leur mesure, à l'insatisfaction et à l'amertume.

Nécessité d'un engagement intellectuel

347. L'attitude interrogative et l'esprit de recherche vont obliger chaque élève à s'engager beaucoup plus activement dans le travail intellectuel, à être lui-même le principal agent de son développement et de sa formation. La mémoire ne devra pas pour autant cesser de servir, mais son rôle ne sera pas prédominant. Un enseignement qui pose des questions et cherche des réponses, qui oblige chacun à expérimenter, à « faire » de la science, à « parler » autant qu'à écrire sa propre langue et les autres langues réclame des maîtres qui con-

naissent bien leur matière, qui sont capables de l'apprendre et de s'y perfectionner sans cesse; la classe est pour eux un enseignement autant que pour leurs élèves; mais la passivité de l'enseignement livresque n'est plus possible. L'interrogation en commun oblige le maître à la modestie, car il ne connaît pas toutes les réponses, doit souvent l'admettre, demander à sa classe le temps nécessaire pour trouver la réponse à une question, à un problème. Pour savoir où et comment chercher, le maître doit être bien formé ou bien encadré; c'est pourquoi nous recommandons que, pour le niveau élémentaire, un spécialiste des diverses matières puisse, au besoin, aider le maître de ses conseils ou lui donner les renseignements utiles. Au secondaire, nous voulons que les professeurs de français, par exemple, ou de mathématiques, forment une équipe, puissent se consulter les uns les autres, échanger des méthodes et des informations; un professeur moins sûr de lui-même, moins expérimenté ou moins spécialisé, pourra toujours, de cette façon, être assuré d'une aide et des conseils nécessaires.

Relative stabilité de l'élémentaire

548. Le cours élémentaire, dont les objectifs sont restés à peu près les mêmes au cours des diverses réformes qu'a subies l'enseignement, conserve le programme d'ensemble qui a toujours été plus ou moins le sien: lecture, écriture, calcul, formation morale et religieuse. Le prolongement de la scolarité obligatoire a permis de reporter au secondaire des notions qu'on jugeait utiles comme préparation à la vie. C'est surtout sur le plan des méthodes que les classes élémentaires se sont modifiées; et cette rénovation a entraîné par la suite un mouvement semblable de rénovation pédagogique dans l'enseignement secondaire. Il n'est pas impossible cependant que l'enseignement élémentaire soit appelé tôt ou tard à reviser à son tour jusqu'à son programme; on discute, aux États-Unis, de l'opportunité et de la possibilité d'enseigner l'anthropologie à de tout jeunes enfants; ailleurs, on invente des méthodes pour initier l'enfant à une culture cinématographique de caractère assez technique; des expériences sur l'enseignement des langues vivantes aux jeunes enfants ont montré que parfois l'apprentissage de leur langue maternelle s'en trouve facilité. Les recherches qui se poursuivent activement dans plusieurs centres pédagogiques permettent de prévoir que, même au niveau élémentaire, les programmes d'études pourront se modifier.

IV

Nouvel équilibre des programmes d'études

Nécessités nouvelles et choix des matières

549. Mais c'est au niveau secondaire que, pour le moment, les transformations se produisent. Pour bien répondre aux nécessités de notre temps et aux besoins des enfants et des adolescents d'au-

jourd'hui, les programmes d'études doivent subir, à intervalles réguliers, des transformations. Le choix des disciplines à enseigner dans les écoles peut varier considérablement d'une époque à une autre, d'un pays à l'autre. Certaines disciplines sont relativement nouvelles dans les programmes scolaires réguliers en Occident: enseignement des langues étrangères vivantes, des arts plastiques, de la musique; l'éducation physique, qui occupait une place d'honneur depuis assez longtemps en Angleterre, ne fait l'objet d'un enseignement et d'examens, en France, que depuis peu d'années; la formation cinématographique se répand assez rapidement un peu partout, mais c'est une nouveauté. Nouveauté également que l'habitude de donner à tous une certaine formation technique, quelle que soit leur orientation future. Remarquons que certaines de ces nouveautés ne font que retrouver de très anciennes traditions pédagogiques; la musique, la rythmique, la culture physique étaient partie intégrante de l'éducation chez les Grecs.

Place dans l'horaire

550. La place réservée dans l'horaire aux diverses matières du programme marque la quantité de travail scolaire qu'elles requièrent si l'on veut y atteindre à un certain niveau de connaissances et de formation; il est certain que pour saisir aujourd'hui un minimum des notions scientifiques courantes, il faut y mettre plus de travail et plus de temps qu'on ne devait en mettre il y a cent ans. Les horaires n'étant pas extensibles à l'infini, on ne peut augmenter la part des sciences ni introduire l'éducation physique, artistique et technique sans emprunter du temps à une autre matière. Dans une province comme la nôtre, où le français, langue de la majorité, subit constamment les pressions de l'Amérique anglophone, on doit consacrer à l'enseignement du français les efforts et le temps nécessaires si on veut en assurer la survie et la qualité. Par ailleurs, la qualité de certains enseignements ne se mesure pas à la quantité d'heures qu'on leur consacre; c'est le cas de l'enseignement religieux; il serait maladroit d'en saturer les élèves. D'autres enseignements peuvent se combiner, par exemple la géographie ou l'éducation physique avec une langue étrangère servant de langue d'enseignement pour ces matières.

Autres éléments en jeu :

a) durée requise

551. Un programme bien conçu doit tenir compte du temps qu'il faut pour en arriver, dans chaque matière, à un niveau raisonnable de connaissances; ce serait, par exemple, un gaspillage de temps et d'énergie que de consacrer une seule année à l'étude de l'espagnol ou de l'allemand pour ensuite abandonner l'apprentissage de cette langue; on doit compter trois ou quatre ans pour en arriver, avec le reste des études, à une certaine maîtrise d'une langue étrangère. De même, pour la musique instrumentale; il serait malheureux de consacrer des heures et des heures à la technique du piano si on n'a pas l'intention d'en faire durant au moins quelques années.

552. Le programme doit également tenir compte du niveau de maturité requis pour l'apprentissage de certaines matières; ainsi il serait utopique de faire de la philosophie à l'école élémentaire; Platon la plaçait après les études supérieures, vers l'âge de trente ans seulement.[6] Une perception suffisante de l'espace et du temps est requise en géométrie, en géographie, en histoire. Dans les matières dont l'enseignement est cumulatif, on ne peut comprendre certaines notions qu'après avoir fait l'apprentissage de base; ainsi, il est évident qu'on doit savoir compter avant de vouloir étudier les statistiques; et qu'on doit connaître les notes de musique avant de songer à écrire des compositions musicales. Quelques apprentissages sont beaucoup plus ardus à mesure que l'on perd un peu de la souplesse et de l'adaptabilité de l'enfance; un enfant doué pour le piano a tout avantage à commencer jeune. L'appareil auditif et phonateur de l'enfant se prête mieux à l'apprentissage d'une langue étrangère vivante que celui de l'adolescent ou de l'adulte. D'autres apprentissages, par contre, seront plus rapides avec des élèves plus avancés, mieux motivés; il est peut-être plus facile d'apprendre le latin de 15 à 18 ans, si l'on se destine aux lettres, à la philosophie, à la théologie, à l'archéologie, que de l'apprendre de 12 à 18 ans, si l'on n'en voit ni l'intérêt ni l'utilité. Il y aurait grand intérêt à poursuivre des recherches à ce sujet.

b) niveau de maturité, de connaissances

553. Cependant, l'amélioration des méthodes d'enseignement peut faire varier considérablement le temps à consacrer à l'apprentissage d'une matière. Par exemple, aujourd'hui, grâce à la méthode Cuisenaire ou à la méthode Ward, l'enfant atteint, dès la première année, à un niveau de connaissances en mathématiques et en musique qu'il n'atteignait que beaucoup plus tard avec les méthodes traditionnelles; la didactique des langues modernes permet à un élève de parler et de lire en allemand en moins de temps qu'il n'en fallait autrefois pour savoir déchiffrer un texte latin ou anglais de difficulté moyenne; la didactique du latin s'est améliorée, en empruntant certains procédés à la didactique des langues modernes. Par ailleurs, dans bien des disciplines, on tend aujourd'hui à rejeter l'encyclopédisme, à élaguer ce qui n'est pas essentiel pour se concentrer sur les principes de base, à préférer — comme dans les mathématiques et les sciences — certaines notions nouvellement acquises à des notions devenues moins importantes.

c) didactique nouvelle

554. La conception nouvelle de l'humanisme, dont nous avons parlé plus haut, fait une beaucoup plus large place aux sciences, envisage les études comme une préparation de l'enfant à la vie de notre époque. La culture gréco-latine, centre des études traditionnelles, n'est plus qu'un des éléments ou des aspects de l'enseignement. Si l'étude du grec et du latin a pu être si longtemps un si

Nouvelle conception de l'humanisme

(6) Henri-Irénée MARROU, *L'éducation dans l'antiquité*, Editions du Seuil, Paris, 1948, p. 118

remarquable instrument de formation intellectuelle, c'est en grande partie à cause du soin et du sérieux qu'on y apportait. Nous croyons que toutes les matières du programme, enseignées avec le même sérieux, peuvent développer aussi la rigueur intellectuelle, l'exigence, la précision, la finesse; c'est affaire de méthode, de respect du travail bien fait, de la part du maître et de l'élève. Nous tenterons, dans les chapitres qui suivent, de mettre en lumière la valeur éducative et humanisante que comporte l'apprentissage de chacune des matières du programme. Cependant, dans une formation devenue beaucoup plus polyvalente, dans une civilisation où chacun doit savoir se servir de ses mains, les programmes doivent veiller à ce que cette polyvalence ne soit pas de la dispersion, ni de l'éparpillement; il faut assurer à l'enfant une certaine continuité et une certaine unité de formation, l'ancrer non seulement dans le réel contemporain, mais assurer à l'enfant certains liens avec le passé et la tradition, un équilibre puisé dans une réflexion synthétique sur les connaissances, sur le sens de sa destinée.

Trois groupes de disciplines

555. Les chapitres suivants expliquent le choix des matières que nous proposons en montrant, à propos de chacune d'elles, sa nécessité et son importance dans la culture contemporaine, ainsi que sa valeur formatrice particulière pour l'enfant. On pourrait grouper les disciplines proposées sous trois chefs:

1 — arts et disciplines de l'expression :
- — langue maternelle
- — langues anciennes et langues étrangères modernes
- — arts plastiques et musique
- — art cinématographique;

2 — sciences de la nature et de l'homme :
- — mathématiques
- — sciences expérimentales
- — géographie
- — histoire
- — sciences de l'homme;

3 — disciplines de synthèse et formation globale de la personne:
- — éducation physique
- — formation technique ou ménagère
- — éducation civique et familiale
- — éducation morale et religieuse
- — philosophie.

Cette classification n'est présentée ici que dans le but d'établir un certain équilibre pratique dans les programmes; nous reconnaissons qu'elle paraîtra assez arbitraire à qui voudrait la discuter sur le plan purement théorique. En effet, il y a un aspect technique dans l'apprentissage des langues et des arts, on peut trouver des formes

d'expression de soi et satisfaire un sentiment esthétique dans l'étude des sciences et des techniques. Mais un programme équilibré doit se baser, nous semble-t-il, sur un dosage harmonieux entre des orientations réparties à peu près selon ces trois perspectives.

Répartition dans l'horaire

556. Il nous semble nécessaire qu'un futur homme de science ait une solide formation linguistique et artistique; mais on ne peut, comme autrefois, songer à former un être humain uniquement dans les disciplines littéraires. Par ailleurs, des matières enseignées autrefois dans une perspective culturelle assez générale, comme l'histoire et la géographie, doivent être traitées clairement comme des sciences. Il faut garder un équilibre entre ces trois groupes de disciplines, dans le programme de chaque enfant; l'orientation s'occupera d'établir cet équilibre, en conformité avec les aptitudes et les goûts de l'enfant et la carrière vers laquelle il se dirige.

Exemple de répartition :

a) première étape

557. Indiquons, à titre d'exemple un système possible de répartition hebdomadaire, dans l'hypothèse d'une journée scolaire de six périodes, ou d'une semaine de 25 heures de classe proprement dite.

En 7e et 8e années:	***Heures par semaine***	
langue maternelle	5	
langue seconde (canadienne)	3	
arts plastiques	1	
musique	1	
éducation cinématographique	1	
total:		11
mathématiques	3	
sciences	2	
géographie	1	
histoire	1	
total:		7
éducation physique	2	
éducation technique	1	
éducation religieuse (ou littérature biblique)	2	
total:		5
Total général:		23 sur 25.

L'éducation cinématographique ne pourra être donnée pour le moment dans bien des écoles, à cause du manque de professeurs qualifiés. On aura, pour les cours-options, deux heures hebdomadaires disponibles. Les cours-options pourraient, à ce niveau, être dans les matières techniques et porter sur les sujets suivants :

économie domestique	travail du bois
couture	travail du métal
cuisine	électricité simple
atelier général	sciences naturelles.

b) deuxième étape

558. En 9e et 10e années, on pourrait diversifier les cours-options dans toutes les matières et en offrir environ une trentaine, dans une grande école, l'élève pouvant choisir chacun de ces cours-options soit en 9e, soit en 10e:

économie domestique
couture
cuisine
tenue de maison
puériculture
soin des malades
éducation familiale
travail du bois
travail du métal

électricité générale
mécanique des moteurs
dessin technique
arts graphiques
céramique
arts plastiques
musique vocale
musique instrumentale
technique photographique

allemand
espagnol
autre langue moderne
latin
hébreu
grec
création littéraire
agriculture
dactylographie

sténographie
tenue des livres
mathématiques commerciales
mathématiques pures
budget familial
initiation aux affaires
chimie
biologie, etc.

Certains de ces enseignements ne dureraient qu'un semestre et devraient constituer un tout complet et assez substantiel; d'autres dureraient deux semestres. Certains enseignements par cours-options commenceraient à ce niveau: d'autres exigeraient une formation préalable dans la même matière, en 7e ou 8e année (couture, travail du métal, etc.); d'autres pourraient soit commencer à ce niveau pour des élèves n'ayant pas suivi ce cours-option au niveau précédent, soit se donner, à un autre degré de concentration, aux élèves ayant déjà suivi ce cours-option précédemment. Les élèves choisissant un cours-option pour lequel il existe un cours obligatoire correspondant (musique vocale, mathématiques pures, etc.) pourraient remplacer le cours obligatoire par le cours-option ou continuer de suivre les deux cours. C'est à ce stade que les élèves désirant étudier, outre l'anglais ou le français comme langue seconde, une ou deux autres langues vivantes, devront en commencer l'étude.

c) troisième étape

559. En 11e année, on pourrait ajouter aux cours-options précédents, qui se donneraient soit au stade des débutants, soit au stade moyen (option prise pour la deuxième fois) soit au stade avancé (option prise pour la troisième ou la quatrième fois) de nouveaux cours-options offerts seulement en 11e année: physique, logique, histoire, géographie, sciences sociales, etc.

560. Le programme de chaque semestre ou année devra être nettement défini, dans les disciplines de base et dans les cours-options, et en tenant compte de l'adaptation de ce programme aux deux ou trois rythmes d'apprentissage à prévoir pour les matières de base. On devra entraîner les maîtres, au moment de leur formation, à présenter, à la fin d'une année ou d'un semestre, une synthèse claire de la matière étudiée; de même ils devront, au début d'une année ou d'un semestre, faire la synthèse de la matière déjà connue et établir les raccords indispensables avec celle dont on aborde l'étude. Des réunions entre professeurs d'une même discipline aux divers niveaux devraient se donner pour objet de bien assurer cette coordination verticale. Continuité : a) verticale

561. Pour que les élèves — dans un système d'options où l'on ne vit pas du matin au soir avec un groupe fixe — n'aient pas l'impression d'un éparpillement dans leurs études, on devra aussi entraîner les maîtres à rappeler constamment les liens qui rattachent les disciplines les unes aux autres, malgré la diversité de méthodes entre ces disciplines. Le rôle du tuteur, dont nous avons parlé au chapitre sur l'enseignement secondaire, consistera en partie à souligner souvent cette synthèse, ces rapprochements, l'unité des études; le tuteur devra veiller, auprès de la vingtaine d'étudiants dont il a la responsabilité, à ce que chacun comprenne bien ce qu'il fait dans chacun des cours et avance, dans tous les cours, à une cadence satisfaisante. On pourrait aussi, comme cela se pratique en certains endroits, former des équipes de quatre ou cinq professeurs — hommes et femmes — pour un groupe d'une centaine d'élèves; cette équipe pourrait se partager le travail, s'occuper du groupe en collaboration, discuter des expériences à tenter et des initiatives nouvelles. Pour les étudiants, cette variété dans l'unité serait peut-être plus intéressante que la direction assumée par un seul maître. b) horizontale

V

Orientations pédagogiques générales

562. Le système d'options, destiné à bien adapter les programmes d'études aux besoins et aptitudes de chacun des élèves, suppose un aménagement très complexe et une organisation technique bien précise. Le système d'options sera prévu au ministère par la Direction des programmes, de même que les applications variées qui pourront en être faites au niveau local; on ne doit rien laisser au hasard dans cette organisation d'ensemble, sinon on verra vite s'installer un peu partout la confusion et le laisser-aller. Une grande école peut, dès janvier, faire remplir des cartes sur les cours-options choisis par l'étudiant pour l'année suivante; des machines électro- Organisation générale et locale

niques font alors la compilation des cartes en vue de préparer l'horaire et de distribuer les tâches aux professeurs assez longtemps à l'avance.

L'école mentalement active

563. L'école active, que nous préconisons, est une notion que tous les futurs maîtres seront invités à approfondir durant leurs années de formation et leurs stages. Il ne suffit pas que tous les élèves d'une classe soient occupés, pour atteindre le véritable but de l'école active; ils doivent être, en même temps, mentalement actifs, c'est-à-dire occupés à apprendre vraiment quelque chose par eux-mêmes. L'activité dont il s'agit est une activité intellectuelle de recherche et de découverte. Bien des contrefaçons de l'école active pourraient facilement faire illusion, conduire à des formes déliquescentes d'enseignement, à la facilité intellectuelle, au lieu d'habituer l'enfant à une attitude interrogative devant la connaissance.

Didactique de chaque matière

564. La pédagogie active a suscité, pour plusieurs matières, l'élaboration d'une didactique souvent fort ingénieuse. Les facultés des sciences de l'éducation et les enseignants doivent poursuivre des expériences et des recherches dans cette direction. Pour chacune des matières du programme, nous indiquerons certaines méthodes d'enseignement déjà expérimentées ou assez nouvelles. Dans certaines disciplines, comme dans les sciences ou les mathématiques, des recherches pédagogiques considérables ont été faites ou sont en cours, en particulier aux États-Unis; nous nous contentons de signaler ces travaux, dont les programmes et l'enseignement devraient s'inspirer. Pour d'autres matières, par exemple l'enseignement de la langue maternelle, secteur vital pour l'avenir de la culture française au Québec, il faut créer ici même des méthodes d'enseignement correspondant aux difficultés particulières du milieu; c'est pourquoi nous nous attarderons plus longuement à présenter ou discuter un certain nombre de principes et de procédés qui nous paraissent utiles. Nous ferons de même au chapitre de l'enseignement des langues anciennes et des langues étrangères vivantes.

Formation des maîtres

565. Nous devons répéter sans cesse que toute la réforme repose sur la collaboration des maîtres. Les universités devront prévoir très soigneusement la préparation des enseignants et quant à la compétence dans la matière à enseigner et quant à la formation pédagogique et aux connaissances dans la didactique de cette matière; elles doivent aider tous ceux qui le veulent à se perfectionner.

La morale scolaire :

a) pour le maître

566. La pédagogie active suppose, de la part du maître, une conscience professionnelle très exigeante; la préparation de classe est beaucoup plus complexe pour ce genre d'enseignement que pour l'enseignement traditionnel; on doit tout prévoir, presque pour

chaque élève ou chaque groupe de travail, se demander quelles difficultés surgiront afin de les prévenir, se tenir en alerte et prêt à aider ceux qui ont besoin d'aide, s'assurer que chacun est intellectuellement actif. En outre, comme dans l'enseignement traditionnel, l'une des meilleures méthodes est encore l'exemple du maître; des corrections faites avec soin et favorisant le progrès personnel de l'élève exercent parfois sur celui-ci une influence plus durable que l'enseignement collectif ou le travail en groupe. Un maître consciencieux, précis, attentif forme souvent des élèves consciencieux, précis, attentifs, par la seule vertu de l'exemple. La première morale que l'école doit transmettre, c'est la morale du travail bien fait, la conscience, la persévérance et le courage intellectuels, l'amour de la vérité.

b) pour l'élève

567. La morale intellectuelle, comme toute autre morale, s'acquiert mieux par l'exemple et par l'habitude de bien agir que par des théories. C'est pourquoi on doit habituer l'élève à travailler le plus soigneusement possible. Selon Francis Bacon, ce sont les habitudes acquises durant les jeunes années qui constituent l'éducation.(7) Dès le premier jour de classe, on doit entraîner l'enfant à cette éthique professionnelle de l'écolier qui consiste à faire consciencieusement tout travail. L'école ne peut se contenter d'instruire; elle doit aussi former les intelligences et les caractères, c'est-à-dire éduquer.

Rôle du tuteur

568. L'une des fonctions du tuteur ou du groupe de tuteurs sera, au cours de brèves réunions hebdomadaires, de fournir aux écoliers des méthodes de travail, de leur indiquer une discipline intellectuelle adaptée à leur âge, de souligner la force, le courage, la ténacité, l'ingéniosité, l'honneur nécessaires pour mener à bien leur travail et, à l'occasion, d'établir un parallèle entre ces vertus scolaires et celles qui ont fait les héros et les grands hommes. De même, au cours de rencontres individuelles, le tuteur pourra encourager chacun à bien faire son devoir d'écolier; il devrait être invité à consacrer au moins une dizaine de minutes par semaine à chaque étudiant, afin de se tenir au courant des progrès et des difficultés de chacun; au besoin, le tuteur consultera les enseignants qui ont affaire à tel ou tel élève, ou le conseiller d'orientation ou l'assistante sociale, afin de chercher avec eux la solution des difficultés que rencontre cet élève.

Conclusion du chapitre et recommandations

569. La plupart des considérations de ce chapitre trouveront leur champ d'application dans l'enseignement des diverses matières du programme. Les chapitres sur ces matières seront présentés dans l'ordre utilisé plus haut lors du groupement des matières en trois catégories de disciplines; la longueur des différents chapitres dépend plutôt de l'importance de l'effort de rénovation ou de réforme à

(7) "Certainly custom is most perfect, when it beginneth in young years: this we call education, which is, in effect, but an early custom". Francis BACON, "Of Custom and Education", dans *The Essays*.

entreprendre, ou de l'argumentation à proposer parfois, que de l'importance de la discipline même. Il nous paraît essentiel, pour l'avenir culturel, économique et scientifique de la province, de prévoir un équilibre nouveau des programmes d'études et d'aider individuellement les élèves dans leur travail scolaire. Tout aussi indispensables nous apparaissent la collaboration entre les parents et les maîtres pour favoriser le développement de l'enfant à l'école et dans la famille, et la nécessité d'un encadrement pédagogique des élèves et groupes d'élèves par un système de tuteurs. Nous en sommes arrivés aux recommandations qui suivent.

(193) **Nous recommandons que la proportion de l'horaire, dans l'ensemble des études, qui sera consacrée : a) aux arts et aux disciplines de l'expression, b) aux sciences de la nature et de l'homme, c) aux disciplines de synthèse et au développement global de l'élève, soit déterminée par le service d'orientation en fonction des aptitudes et des goûts de l'enfant et de la carrière vers laquelle il se dirige.**

(194) **Nous recommandons que le tuteur ou le groupe de tuteurs ait pour fonction de s'assurer de la qualité du travail de chacun des élèves dont il a la responsabilité, d'aider chacun dans les difficultés qu'il pourrait rencontrer.**

(195) **Nous recommandons que soit favorisée la collaboration entre parents et maîtres en vue d'un progrès harmonieux du système scolaire, de l'organisation d'activités favorables au bien-être et au développement de l'enfant, d'échanges fructueux de points de vue et de renseignements tout particulièrement en ce qui concerne l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant.**

CHAPITRE XII

LA LANGUE MATERNELLE

Introduction

570. Dans l'univers contemporain, les moyens de communication de masse accentuent et multiplient les fonctions du langage écrit et parlé. La langue d'un groupe humain reflète sa culture propre; prédominance logique ou prédominance intuitive et poétique, structures continues ou discontinues, précision sémantique ou richesse de l'image, c'est entre ces pôles que se dessine la physionomie d'une langue, reflet et miroir des hommes qui la parlent, réceptacle de leurs pensées et de leur rêves. Toutes les disciplines du programme ont leur utilité et leur noblesse, mais elles n'existeraient pas sans le langage, et en particulier sans la langue maternelle. Nous examinerons, dans ce chapitre sur la langue maternelle, les objectifs et les méthodes de cet enseignement, quelle que soit la langue dont il s'agit, pour ensuite en ramener l'application à l'enseignement du français et de l'anglais comme langues maternelles.

I

Orientation et pédagogie générales

L'expression verbale — importance: a) sociale

571. La communication par le langage est à la base de la vie sociale et de l'évolution humaine. Trait d'union entre les hommes, le langage peut être aussi source de confusion s'il n'est pas maîtrisé; dans une société évoluée, l'illettré d'aujourd'hui est l'être inculte qui n'arrive pas à s'exprimer, ni à comprendre ce qu'on lui dit; son adaptation sociale sera toujours difficile. Par contre, au sein de l'humanisme polyvalent de notre époque, le pouvoir de s'exprimer avec clarté, de façon vivante et persuasive reste un élément et un signe de la culture; les grandes industries françaises recherchent des agrégés de lettres aussi bien que de sciences, pour leurs cadres; le « Massachusetts Institute of Technology » réclame

pour les hommes de science une formation humaniste plus poussée; les facultés scientifiques soulignent ici les faiblesses de leurs étudiants sous ce rapport. Bien des occupations et professions modernes reposent sur le langage même, en particulier dans le domaine des techniques de diffusion. Et que d'occupations, à tous les niveaux, reposent sur l'usage oral de la langue entre autres celles d'avocat, de professeur, d'homme politique, d'agent d'assurances, de vendeur de commerce, de commis de magasin, de serveuse. Plusieurs organismes publics et privés imposent la rédaction d'un texte parmi les exigences de leurs concours d'éligibilité.

b) personnelle

572. Ajoutons que, dans une civilisation de masse, l'aliénation et la solitude de l'individu, au milieu de la « lonely crowd », menacent parfois son équilibre affectif; la parole humaine, le contact des intelligences et des sensibilités, par l'expression orale ou la littérature, contribuent à l'équilibre de l'individu, sont un puissant support de sa personnalité et l'aident à absorber le choc de l'univers technique avec tout ce qu'il pourrait avoir de déshumanisant. Sans le langage, la pensée ne pourrait exister; les idées sont incarnées et représentées par les mots et les structures de la langue; cette fonction logique fait de la langue un instrument de connaissance. Nous ne prenons possession de nos propres pensées, de nos propres sentiments qu'en les nommant à nous-mêmes ou à autrui; et une pensée active et bouillonnante fait sans cesse pression sur le langage pour le diversifier, l'enrichir, en étendre les possibilités, et cela même dans la méditation la plus silencieuse. Cette libération de la pensée et cette expansion de la personne au moyen de l'expression verbale atteignent parfois, par leur contenu et par la forme même conférée à la langue — qui devient alors style — le niveau d'une véritable création, susceptible de rejoindre et de modifier l'âme et l'intelligence des autres hommes. À cause de cette triple fonction: représentation, expression, création, le langage constitue l'un des éléments les plus significatifs de la personnalité. Notons que le but principal de l'enseignement de la langue maternelle sera d'en faire, pour la masse des élèves, un instrument exact, précis et correct de représentation; les activités de création véritable, au stade de la vie adulte, ne seront le fait que d'un petit nombre d'élèves doués.

Place dans les programmes actuels:

a) ailleurs

573. L'étudiant du Moyen Âge faisait ses classes en latin; graduellement, les systèmes scolaires européens introduisirent dans l'école l'usage, puis l'étude de la langue parlée dans la vie quotidienne, pour y ajouter ensuite celle d'autres langues vivantes, soit à côté des langues anciennes, soit à leur place. Tous les pays du monde dispensent aujourd'hui l'enseignement dans la langue ou les langues officielles du pays; et ils font à l'enseignement même de cette langue une large place dans les programmes et dans l'horaire quotidien.

En France, on consacre dix heures et demie par semaine au français au début des études élémentaires, ce nombre d'heures diminuant à mesure que l'on ajoute des langues anciennes et modernes mais se maintenant toujours à un minimum de trois heures et demie pour se fixer ensuite à quatre heures par semaine dans les classes de seconde et de première, et à une heure durant l'année de philosophie.

b) dans le Québec

574. Dans le Québec, les écoles catholiques de langue française accordent au français dix heures, douze heures et neuf heures par semaine, selon les années, au cours élémentaire; au secondaire, sept heures, six heures ou cinq heures par semaine, selon l'année ou selon la section, jusqu'après la 11e année. La 12e préparatoire aux études supérieures offre cinq heures hebdomadaires obligatoires de français, auxquelles peut s'ajouter un cours-option de trois heures par semaine. Dans les écoles anglo-catholiques, l'anglais est enseigné à raison d'une heure et demie par jour à l'élémentaire et de cinq heures et quart par semaine au « high school ». Dans les écoles anglo-protestantes, chaque école possède une certaine autonomie quant à l'organisation de l'horaire; c'est pourquoi il est difficile de déterminer le nombre d'heures de cours consacré à l'enseignement de la langue maternelle. La moyenne est d'environ sept heures par semaine.

Tâche relevant de la famille, du milieu, de l'école

575. L'apprentissage de la langue maternelle pour un écolier est largement fonction de la langue qu'il entend dans sa famille et dans son milieu; le rôle de l'école ne s'exerce que lorsque l'enfant est déjà en possession de la langue qui lui a été transmise durant sa petite enfance et dont la qualité reflète le niveau ou le souci culturel de sa famille et de son milieu; l'influence de l'école à cet égard peut en partie compenser pour la pauvreté culturelle de certains milieux plus défavorisés; en d'autres cas, les parents peuvent se plaindre de la mauvaise influence du milieu scolaire sur la langue que l'enfant a apprise dans sa famille. Ajoutons que, dans le monde moderne, les journaux, le cinéma, la radio et la télévision, armes à double tranchant, exercent aussi une profonde et constante action, bienfaisante ou parfois néfaste, sur la langue parlée dans tous les milieux. Ces divers éléments, famille, milieu, techniques de diffusion doivent être amenés à collaborer avec l'école dans le but d'assurer à chacun la possession d'une langue quotidienne aussi correcte, aussi précise et aussi riche que possible. Le gouvernement a une responsabilité vis-à-vis de la langue ou des langues officielles du pays; il doit veiller à les faire respecter aussi bien dans l'emploi qu'il en fait lui-même que dans l'usage public qui en est fait dans le pays.

Motivations sociologiques

576. Une langue est d'autant plus vivante et bien conservée qu'elle correspond à une nécessité constante de la vie quotidienne privée

et publique, et cela sous sa forme écrite aussi bien que sous sa forme orale; la langue doit être l'instrument non seulement de la vie scolaire ou littéraire, mais aussi de la vie à l'usine, dans l'industrie, de la vie politique et de l'administration; on doit non seulement pouvoir la parler partout, mais aussi pouvoir l'écrire et la lire partout, dans les formules administratives, les avis publics, sur les affiches et les enseignes. Et cette langue d'usage constant et quotidien doit être une langue convenable. Sans cet arrière-plan et ces motivations sociologiques, l'enseignement de la langue maternelle à l'école aboutira toujours plus ou moins à une impasse; c'est l'un des problèmes auxquels fait face un pays bilingue; nous y reviendrons plus loin.

L'pédagogie incitant à l'expression, à la création :

a) en général

577. On a trop tendance à enseigner la langue maternelle comme s'il s'agissait d'une langue morte: concentration sur la langue écrite, point de départ dans une grammaire normative, suivi d'applications et d'exercices, respect de l'orthographe et indifférence à la phonétique. Or la langue maternelle, si elle est un instrument de transmission d'une culture, sert aussi de simple moyen de communication et d'expression, utilisé beaucoup plus souvent sous sa forme orale que sous sa forme écrite. Si elle est instrument d'expression, elle doit exprimer quelque chose. Qu'il s'agisse de langue parlée ou écrite, elle doit servir à exprimer ce qui intéresse l'enfant, ce qui l'émeut, ce qui a mis en mouvement son imagination et son besoin de dire; cette aspiration ne peut se satisfaire que dans un climat de confiance, d'échanges d'idées, d'activités intellectuelles de toutes sortes. L'art du professeur consistera à créer ce climat et à réveiller ce besoin. La motivation personnelle à utiliser le langage peut surgir des expériences de l'élève, de sa connaissance du milieu où il vit, des enseignements qui l'intéressent le plus et pour lesquels il est plus doué, de l'actualité, d'expériences personnelles — intérêt, expériences et curiosités que le maître contribuera avec tact à élargir aux dimensions du monde, de l'histoire, des sciences, des techniques, des arts, autour de centres d'intérêt soigneusement choisis, et au moyen de méthodes inspirées des réalités de la vie adulte. Dans les écoles Freinet, les élèves ont à leur disposition une petite imprimerie où ils peuvent composer et polycopier leurs textes; ils correspondent avec des enfants de langue française d'autres pays, soit par écrit, soit par échange de rubans magnétiques. Ils acquièrent ainsi une confiance en eux-mêmes, le goût et l'habitude de s'exprimer avec spontanéité, naturel et de façon personnelle.

b) au niveau secondaire

578. Au niveau secondaire, les motivations peuvent prendre d'autres formes. Il est bon de faire alterner la dissertation — sorte de théorème, cherchant à démontrer, fondé sur la logique, la rigueur de déduction — avec des genres plus souples, qui répondent

mieux aux besoins actuels, mais pour lesquels on doit exiger une égale rigueur de composition et de structure. André Siegfried a déjà proposé[1] de faire pratiquer aux élèves le genre de la « note », genre plus souple, plus bref, où il faut, dans un espace strictement mesuré, être complet, clair et concis. Dans les écoles anglaises, on pratique l'« essay », qui exprime une idée, un sentiment, une impression plutôt de façon intuitive qu'avec une intention de démonstration rigoureuse; la composition peut en être également équilibrée et précise et ce genre peut être formateur. Le professeur de langue maternelle et de littérature réussit facilement, à ce stade, à enthousiasmer sa classe pour la composition d'un sketch radiophonique, d'une pièce de théâtre, d'un exposé sur un sujet d'actualité; l'expression verbale est ainsi rattachée à son utilité dans la vie adulte; la nécessité d'une bonne logique, d'un raisonnement sûr, d'une composition d'ensemble équilibrée et claire, de structures adroites y est mise en lumière de façon plus frappante que par la simple contemplation d'une oeuvre littéraire. L'étude de la littérature n'en est que plus vivante si, ayant voulu lui-même écrire, l'écolier peut voir les difficultés que l'auteur a dû surmonter. Un partage égal entre l'étude des littératures et le travail d'expression personnelle semblerait raisonnable. La représentation théâtrale, autrefois assez en faveur dans les établissements privés, redevient un mode d'enseignement. Le cinéma peut constituer aussi une forte motivation : on peut offrir aux élèves, en représentation muette, un film documentaire ou dramatique de bonne qualité, dont les images sont belles, et leur demander de composer le commentaire ou les dialogues correspondant à ce qu'ils ont vu; on peut même minuter les dialogues et habituer les élèves à composer dans de strictes limites de temps, comme auront à le faire tous ceux qui utiliseront les moyens de communication de masse; cette obligation toute matérielle de brièveté et de précision les motive à la concision du style, et les contraint à l'ellipse mieux que ne sauraient le faire des préceptes théoriques et abstraits. La visite d'un studio de cinéma ou de télévision, la présence à une répétition de pièce de théâtre, les intéresseront à leur langue maternelle, à sa qualité expressive, à ses nuances, aux problèmes qu'elle pose, à ses aspects esthétiques.

La langue maternelle et les autres enseignements

579. Le directeur de l'école devra souvent répéter à tous les enseignants que chacun d'eux est un professeur de langue maternelle; on n'arrivera sans doute à les en convaincre que par une collaboration concrète entre les divers cours et le cours de langue maternelle; cette collaboration est toute naturelle au niveau élémentaire, le même professeur enseignant généralement presque toutes les matières et pouvant organiser tout son enseignement autour de centres d'intérêt. Au niveau secondaire, il serait très important

(1) Le Figaro, 6 décembre 1951.

que le récit d'une excursion géographique, la discussion d'un problème moral, psychologique ou religieux, l'analyse d'un tableau ou d'une oeuvre d'architecture, la description d'un ouvrage, d'un projet ou d'une opération techniques, le récit d'une visite de musée, le commentaire d'un spectacle, celui d'un texte historique ou celui d'une oeuvre musicale fassent l'objet d'une critique conjointe du professeur de langue maternelle et du professeur de la matière sur laquelle portait ce travail oral ou écrit; l'horaire devrait permettre de combiner le cours de langue maternelle et celui d'une autre matière, chaque fois qu'on le juge utile, les deux professeurs travaillant alors ensemble avec les élèves d'une classe. Les qualités de composition, de présentation, de logique, de correction, de naturel, d'expression compteraient pour au moins un tiers des points dans certains travaux proposés par le professeur de géographie, d'histoire, de religion ou autres. Aucun enseignant, dans son cours, ne doit laisser passer une faute de langue sans la signaler, quand il peut le faire sans provoquer des inhibitions.

La langue parlée:

a) importance dans la formation

580. Celui qui s'exprime bien, de façon efficace et agréable, possède, dans la vie, un atout irremplaçable. L'école doit aider chacun à développer en soi cette aptitude, et une réaction dans ce sens s'impose; c'est pourquoi nous y insisterons, sans chercher pour autant à mettre au rancart l'enseignement de la langue écrite; en effet, un travail ou un examen écrit permet parfois mieux de vérifier la sûreté et la profondeur des connaissances dans la langue maternelle que le seul examen oral, où l'on peut faire plus facilement illusion. Dans le cas d'enfants timides, ou venus de familles où l'on parle mal, l'école devra, par un soin particulier accordé à l'apprentissage d'un langage correct et cultivé, corriger ce genre de handicap, dont les jeunes filles sont parfois plus conscientes que les garçons; ceux-ci éprouvent encore, dans le Québec, une sorte de fausse honte à bien s'exprimer; on tentera de les en corriger en montrant que les personnages publics importants doivent posséder cette aisance de l'expression.

b) place de cette formation

581. L'école tout entière, toutes les heures de cours et tous les professeurs doivent contribuer à inculquer à l'élève l'habitude d'une langue orale parfaitement correcte et naturelle et de bons réflexes à cet égard : souci du mot propre, de l'articulation nette, d'une phonétique exacte, d'une phrase bien construite; rapidité, aisance, économie de l'expression; aptitude à écouter les autres avec sympathie — aptitude que l'élève ne pourra jamais acquérir si le professeur n'est capable que de monologue; l'exemple, en tout cela, est encore la meilleure leçon. Les récréations, les contacts entre maîtres et élèves, entre élèves en présence du maître, puis entre élèves sans le maître, tout doit contribuer à habituer chacun à parler convenablement sa langue maternelle.

c) quelques méthodes :

i. enregistrement et commentaires

582. La langue maternelle doit être une constante préoccupation pour tous les enseignants, mais cette préoccupation ne doit pas tourner à l'obsession; le naturel doit primer; le souci de correction ne doit pas faire verser maîtres ou élèves dans des formes de langage trop laborieuses, affectées ou précieuses. De temps à autre, dans n'importe quelle matière, le professeur peut, parfois à l'insu des élèves, enregistrer sur ruban magnétique les réponses faites aux questions du maître, les explications ou exposés improvisés par les élèves; ces enregistrements feront ensuite l'objet de commentaires conjoints du professeur de langue maternelle et du professeur de la matière en cause.

ii. audition et reproduction

583. L'audition, au cours de langue maternelle, d'enregistrements de pièces de théâtre jouées par de bons comédiens, de récitations de poèmes, de chansons poétiques, de contes développe le goût des élèves pour la beauté du langage parlé; ils pourront, au laboratoire de phonétique ou devant un magnétophone, avoir à reproduire certaines de ces récitations selon leur propre interprétation et leurs propres émotions, ne retenant des intonations du modèle que ce qui correspond à leur sensibilité personnelle et ce qui les a le plus frappés; le travail en laboratoire est plus indiqué, au début, pour les élèves timides, afin de les apprivoiser à leur propre voix et afin de dénouer leurs inhibitions. On pourrait renseigner les parents sur les disques ayant une valeur éducative.

iii. improvisation, mimodrame, comedia del arte

584. On peut aussi lire un texte aux élèves assez rapidement ou leur faire entendre un enregistrement, puis leur demander de le reproduire très librement, dans leurs propres mots ou même de s'en inspirer d'assez loin s'ils préfèrent; on enregistre et commente cette improvisation. Le mimodrame, d'abord muet, puis revêtu du commentaire ou du dialogue le plus réduit possible aura aussi pour effet de dénouer d'abord les inhibitions, au moyen du geste, et d'habituer l'élève à un langage ramené à l'essentiel. Les procédés de la comedia del arte sont également utilisables aussi bien à l'élémentaire qu'au secondaire: on indique le schéma général d'une scène de comédie ou de drame, et on demande à quelques élèves d'improviser les paroles : ils pourront le faire en laboratoire, l'enregistrement étant ensuite commenté en classe, de façon à leur permettre des corrections et à économiser le temps de la classe. On peut aussi donner comme exercices la préparation d'entrevues de radio, de commentaires sur l'actualité, de récits d'aventures, de reportages.

iv. préparation de ces exercices

585. Le maître devra prévoir très rigoureusement la représentation et le déroulement concret de ces exercices afin qu'ils ne deviennent pas de simples amusettes mais donnent le meilleur rendement pédagogique possible; les indications, l'organisation, la division de la classe en équipes de travail bien composées, le minutage des

exercices seront d'une parfaite précision; autrement ce travail deviendra vite une source d'indiscipline et une perte de temps.

v. aspects de cet enseignement

586. Cet enseignement et ces exercices destinés à former les élèves au maniement de leur langue maternelle sous ses formes orales devront servir de point de départ à une initiation systématique aux principes de la phonétique, de la diction, de l'interprétation; on commentera la qualité des sons, des intonations et aussi de la voix, on corrigera le nasillement, les diphtongaisons, les déplacements d'accents toniques, la monotonie du débit. On fera commenter les enregistrements faits par des comédiens, afin d'en souligner les qualités particulières.

vi. cours de phonétique

587. Tous les élèves, français ou anglais, tireront profit, tout le long de leurs études, d'un bon cours de phonétique donné dès le niveau élémentaire; l'initiation aux symboles phonétiques internationaux leur servira dans l'apprentissage subséquent des langues vivantes, mais surtout les rendra attentifs aux sons du langage; ils apprendront ces symboles en s'amusant, les enfants ayant souvent le goût des codes ou des jargons réservés. La dictée phonétique développera leur oreille et les habituera à produire des voyelles pures, des consonnes nettement articulées. Ce cours de phonétique nous paraît indispensable, dès le début des études.

vii. équipement et apprentissage requis

588. L'enseignement de la langue parlée pourra se faire avec plus d'efficacité et selon des méthodes plus variées si le maître dispose d'un magnétophone, de plusieurs bons enregistrements faits par des comédiens. Dans certaines classes on peut avoir une ou plusieurs cabines avec magnétophones et écouteurs individuels. Une grande école, bien équipée, possédera un laboratoire de phonétique; mais les professeurs devront d'abord être initiés, durant leurs années de formation professionnelle, au maniement des appareils, à leur utilisation pédagogique la meilleure; ils devront chercher à perfectionner ces méthodes apprises, au besoin en inventer de nouvelles. Des réunions fréquentes des professeurs de langue maternelle d'une école ou d'une région devraient assurer le perfectionnement des professeurs actuellement en fonction et amener tous les enseignants à collaborer, à se transmettre le résultat de leurs expériences et de leur travail et à contribuer au développement de cette didactique.

Apprentissage de la lecture:

a) dyslexie

589. L'une des bases de l'enseignement de la langue maternelle est l'apprentissage de la lecture, exercice de langue écrite aussi bien que de langue orale. Les éducateurs savent maintenant que cet apprentissage, s'il n'est pas réussi, constitue un handicap scolaire permanent pour la suite des études. Bien des enfants intelligents réussissent mal à l'école, sont exagérément nerveux ou indisciplinés et ne donneront jamais leur mesure dans la vie

tout simplement, parfois, parce qu'on ne s'est jamais aperçu qu'ils ont une difficulté de lecture. Celle-ci peut dépendre d'un niveau intellectuel trop bas, mais aussi affecte souvent des élèves d'une vive intelligence. On s'aperçoit ainsi, au niveau secondaire par exemple, qu'un élève échoue en mathématiques tout simplement parce qu'en réalité il a mal lu le problème présenté. Des recherches sur les difficultés d'apprentissage de la lecture en signalent diverses causes : mauvaise coordination de la vue, inaptitude à distinguer la droite de la gauche, (pour distinguer **d** de **b**, par exemple), le haut du bas (pour distinguer b de **p**), et autres. Ces déficiences peuvent d'ailleurs être la source d'autres difficultés pour l'enfant : chutes ou accidents graves, tension et nervosité causées par l'effort démesuré à fournir. L'une des principales fonctions de l'école maternelle est d'assurer à l'enfant une coordination normale de la vue, des muscles, des mouvements, au moyen de jeux et d'exercices de toutes sortes; c'est à ce stade qu'on doit prendre conscience des déficiences d'un enfant et s'occuper immédiatement d'y remédier, au besoin en collaboration avec des spécialistes; il existe des cliniques pour cet apprentissage, dans la province. De même les enseignants du premier niveau de l'élémentaire doivent être formés pour ce travail de dépistage et sauront orienter immédiatement un enfant souffrant de ce genre de déficience vers les services correctifs requis. Signalons des expériences toutes récentes, dans l'État de New-York, pour apprendre la lecture à des enfants normaux ou retardés, au moyen de machines électroniques audio-visuelles: les résultats semblent très rapides, et aussi durables qu'avec les autres méthodes connues. Il se peut que des recherches de ce genre changent complètement, d'ici quelques années, les manières d'envisager ce problème et la durée requise pour cet apprentissage.

b) méthodes diverses

590. On a vu, au cours des dernières décennies, surgir diverses méthodes nouvelles pour l'enseignement de la lecture : au lieu de l'épellation analytique, fondée sur la connaissance préalable de l'alphabet, on utilise parfois comme unité la syllabe, le mot ou une partie de phrase; les adversaires de cette méthode, qui connaît actuellement un recul aux États-Unis, lui reprochent de nuire à l'apprentissage de l'orthographe et de masquer la structure des mots. Signalons aussi les nouvelles techniques, d'origine américaine, en particulier la technique expérimentée déjà depuis une quinzaine d'années aux États-Unis et au Canada anglais, qui utilise des bandes cinématographiques : les syllabes, les mots, les phrases, sont projetés sur un écran, pour toute la classe; la demi-obscurité favorise la concentration, la technique utilisée retient mieux l'attention des élèves, le texte à lire impressionne plus fortement l'oeil que celui qui est reproduit dans un livre; on peut retenir l'attention de la classe presque deux fois plus longtemps qu'on n'y arrive avec un livre; on économise du temps, on enseigne à lire plus vite et

mieux, d'après ce que semblent démontrer les expériences et les études faites sur cette méthode. Il est évident que la séquence des exercices doit s'appuyer sur une bonne psychologie des rythmes et modes d'apprentissage de l'enfant de ce niveau. Il importe, lorsqu'on choisit une méthode, d'en assurer ensuite la continuité, afin de ne pas dépayser inutilement l'enfant. On doit éviter aussi de se mettre à la remorque de méthodes encore mal expérimentées ou qui ne doivent leur succès qu'à une publicité bien orchestrée; et l'on doit, pour les méthodes nouvelles, ménager les transitions nécessaires, éduquer d'abord les maîtres. On n'a pas encore, en français, l'équivalent des « achievement tests », des examens de « school readiness », destinés à vérifier l'habileté d'un enfant dans la lecture, ni les exercices correctifs qui accompagnent ces tests ; ces vérifications, qui devraient se faire en 3e année et en 6e année, sont bien plus importantes pour le développement futur de l'enfant que les examens purement scolaires.

c) nécessité de recherches et expérimentations

591. Ces diverses méthodes et d'autres qui pourraient surgir doivent faire l'objet d'adaptations, de traductions, de recherches et d'expérimentations dans les facultés de pédagogie et dans les classes-pilotes; ensuite, si on le juge bon, on pourrait en permettre l'utilisation là où existe un personnel compétent, bien formé à ces techniques; graduellement, telle méthode jugée tout à fait efficace pourrait faire partie de la formation professionnelle de tous les enseignants et être étendue à toutes les écoles. Ces recherches pourraient d'ailleurs s'étendre jusqu'au niveau secondaire, stade où l'aptitude à bien lire signifiera aptitude à lire avec une précision intellectuelle de plus en plus grande jointe à une perception sensible de plus en plus aiguë des valeurs affectives du langage.

La langue écrite :

a) pédagogie plus traditionnelle

592. Écrire est difficile. On doit rendre chacun capable d'écrire des lettres d'affaires, des comptes rendus, des rapports, dans une langue claire et directe; la langue littéraire plus raffinée restera toujours l'apanage de ceux qui ont certains dons et une vocation d'écrivain ou de lettré. On devra accorder un temps à peu près égal à l'enseignement de la langue orale et à celui de la langue écrite, mais l'enseignement de la langue orale demande une préparation très minutieuse si on veut y éviter les pertes de temps. La langue écrite peut s'enseigner au moyen de méthodes collectives plus simples ou de travail individuel assez facile à organiser; cet enseignement, plus proche des traditions scolaires, requiert moins d'habileté pédagogique, d'expérience et d'initiative, ce qui ne signifie pas qu'on doive se défendre d'y innover. Si nous insistons moins sur la langue écrite que sur la langue parlée, c'est que les méthodes pour l'enseigner sont riches d'une plus longue tradition.

b) enseignement plus analytique

593. Certains aspects de l'enseignement de la langue maternelle ne concernent que la langue écrite : orthographe, ponctuation, par

exemple; d'autres, uniquement la langue orale, qu'elle soit réellement parlée ou simplement entendue par l'oreille intérieure : phonétique, rythme. Mais l'on peut dire que, dans l'ensemble, l'utilisation de la langue écrite requiert peut-être une prise de conscience plus analytique du langage, des connaissances plus nombreuses et plus complexes. Cette différence entre la langue parlée et la langue écrite est cependant plus marquée pour certaines langues que pour d'autres : langue écrite et langue orale sont beaucoup plus proches aujourd'hui l'une de l'autre en italien qu'en français. L'entraînement grammatical est plus important en français qu'en anglais — où il est cependant loin d'être inutile.

c) écriture, orthographe, ponctuation

594. L'école élémentaire doit consacrer de longues heures à apprendre l'écriture aux enfants, à les former à l'orthographe, à les habituer à la ponctuation. Il serait bon de rattacher ces exercices au français oral, au besoin de dire, de retenir par écrit ce qu'on a eu envie d'exprimer. Les écoles Freinet font imprimer par les enfants eux-mêmes les meilleurs textes de la semaine; c'est une excellente méthode pour les rendre attentifs à chaque lettre de chaque mot, aux signes typographiques, à la ponctuation, à la disposition d'ensemble d'une page.

d) vocabulaire, sémantique, stylistique

595. A tous les niveaux d'enseignement, on s'intéressera au vocabulaire, aux familles de mots, aux nuances de sens entre mots quasi synonymes, aux tournures idiomatiques et expressives. Mais de nouveau on devra rattacher cette étude au besoin de dire. Du côté français, la méthode traditionnelle des pages de stylistique (comme dans le manuel de Legrand) qu'on apprenait par coeur a fait ses preuves et ne doit pas être mise au rancart; des « combats » entre deux groupes d'élèves peuvent faire de cet exercice un jeu; quelle que soit la méthode, on acquiert ainsi l'habitude d'utiliser le mot propre, de ne grouper les mots entre eux que selon l'usage de la langue. Seul celui qui connaît l'usage courant est capable ensuite de devenir personnel ou original de façon consciente et non pas par un simple effet du hasard. Les autres manières de faire de la stylistique (Bally ou autres) viendront plus tard et prendront alors tout leur sens.

e) normes et grammaires

596. L'importance des normes et grammaires, la part de l'enseignement qu'il faut y consacrer sont beaucoup plus considérables en français qu'en anglais, à cause du caractère plus analytique du français, de ses formes d'accord et de conjugaison plus complexes; on y a tendance toutefois à trop insister sur les exceptions au détriment de la syntaxe essentielle et des structures. La répartition du temps d'enseignement consacré à la langue maternelle ne pourra sans doute être la même en français et en anglais. On trouverait des différences du même genre entre l'allemand et l'italien, par exemple.

f) structures et graphiques

597. Cependant il y a avantage, pour le français et pour l'anglais, à aborder l'étude grammaticale sous l'angle des structures de la même façon qu'on commence aujourd'hui à rattacher l'enseignement de la mathématique à la notion des ensembles. C'est, en somme, donner le pas à l'analyse logique sur l'analyse grammaticale et l'orthographe. Cette perspective, plus synthétique, permet de mieux rattacher l'enseignement à des principes généraux, en évitant de s'attarder trop longuement sur des points de détail, des exceptions aux règles, des cas rares. Il existe aujourd'hui d'excellentes grammaires, en français, basées sur une perspective structuraliste. Au niveau élémentaire, on peut représenter les éléments de la phrase : le nom et ses adjonctions, le verbe et ses adjonctions, — par des carrés, cercles, triangles de carton, faciles à manipuler; les formes et les couleurs aident l'enfant, comme les réglettes Cuisenaire pour l'arithmétique, à se représenter plus concrètement les fonctions des mots dans la phrase. Au niveau secondaire, des représentations graphiques, aujourd'hui d'usage courant en linguistique et en grammaire structuraliste, pourraient jouer le même rôle et permettre de saisir des constructions plus complexes. Le matériel didactique et les graphiques servent à représenter la structure de la phrase, à l'observer et à la décrire, comme on devrait le faire pour déchiffrer une langue inconnue. Les formes de la langue sont donc observées et décrites, comme on le ferait pour un phénomène scientifique; la grammaire descriptive précède ainsi la grammaire normative et elles s'articulent ensuite l'une sur l'autre; on considère la langue comme un tout organique, on l'explore et l'étudie par une progression graduelle concentrique; ce point de départ et cette perspective structuralistes permettent de garder constamment à l'esprit le caractère tout fonctionnel des règles de grammaire. Chaque élève devrait posséder un manuel très complet de grammaire (comme **Le bon usage**, de Grévisse, par exemple) et apprendre à s'en servir comme d'un ouvrage de consultation, à la manière d'un dictionnaire. Ces diverses méthodes et le matériel didactique devraient être bien connus de tous les futurs enseignants et utilisés par eux aux cours de leurs stages d'apprentissage. Il existe en anglais, depuis une vingtaine d'années, certains manuels conçus selon cette orientation, inspirés plutôt de théories pédagogiques que des recherches en grammaire structuraliste. Là encore, des recherches pédagogiques sont nécessaires et devraient fournir aux enseignants des indications sur l'efficacité de ces méthodes et la manière de s'en servir.

Une langue de comparaison

598. Les méthodes d'observation de la langue maternelle, pour en tirer une grammaire aussi bien descriptive et structurale que normative, ne produiront vraiment tout leur effet que si on y ajoute une méthode comparative, au moyen de l'exploration et de l'appren-

tissage des structures d'une autre langue; c'est alors que l'élève prendra pleine conscience des structures particulières à sa langue maternelle, qui n'apparaissent clairement que lorsqu'on les regarde de l'extérieur. Durant des siècles, le latin et le grec ont servi à mettre en lumière les caractéristiques du français ou de l'anglais. Une langue vivante peut jouer en partie le même rôle; mais on tomberait dans une simplification dangereuse si l'on proposait d'abolir l'étude du latin et du grec. Nous reviendrons plus loin sur le choix de cette langue de comparaison, et nous nous interrogerons alors sur l'âge où l'on doit commencer l'étude d'une seconde langue; tous ces problèmes se posent d'une façon particulière dans un pays bilingue. Ils ne se posent peut-être pas de la même manière pour les écoles de langue française et les écoles de langue anglaise de la province.

La littérature :

a) place dans l'enseignement, rôle dans la formation

599. Il est d'usage, dans les systèmes scolaires occidentaux, de joindre à l'enseignement de la langue maternelle une initiation graduelle aux oeuvres littéraires écrites dans cette langue; le cours de langue maternelle s'en trouve agrémenté et illustré, l'exemple des bons modèles stimule l'élève à l'expression et à la composition. Par ailleurs, l'art littéraire, comme l'art musical ou les arts plastiques, développe la sensibilité, l'intelligence et toute la personnalité. La lecture d'oeuvres nombreuses, aussi bien classiques que contemporaines, habitue l'élève à des manières de penser, à des visions du monde différentes de la sienne, lui apporte une certaine compréhension de l'autre, de la diversité des sensibilités et des vies, que l'existence pourrait difficilement lui apporter de façon aussi riche et aussi variée; compréhension et perception qui, par choc en retour, enrichiront sa propre vie, la perception sensible et intellectuelle qu'il en a, les dimensions morales et esthétiques qu'elle comporte.

b) sa valeur éducative

600. La littérature peut jouer de multiples rôles dans la formation de l'individu et être une source d'enrichissement et d'innombrables connaissances et expériences : 1. connaissance de la langue maternelle, sous ses formes présentes, passées ou archaïques, à tous les niveaux de l'expression populaire, familière, courante, soignée, recherchée ou solennelle; 2. expérience et perception du style, c'est-à-dire de la forme toute personnelle que l'art et la sensibilité de l'écrivain ont imprimée au langage; 3. expérience et perception de l'art littéraire dans ses divers genres, description, narration, réflexions, roman, théâtre, poème; 4. habitude d'attention à la pensée d'autrui et de perception juste de l'expression verbale; 5. contact humanisant avec les meilleurs esprits, les meilleures oeuvres et avec les grands mythes dont s'est nourrie la race humaine; 6. contact civilisateur avec de multiples manières de penser et de vivre; 7. enrichissement moral, s'il est vrai, comme l'affirme Georges Bataille, que « la littérature est l'expression de ceux en

qui les valeurs éthiques sont le plus profondément ancrées »; 8. joie toute gratuite que l'on trouve à la contemplation d'une oeuvre d'art; 9. élargissement et enrichissement, pour le lecteur, de sa propre vision du monde; 10. couleur, intérêt, passion ou joie que transpose, dans sa propre vie, celui dont l'imagination, la sensibilité et l'intelligence ont trouvé dans la littérature un épanouissement durable.

c) rôle de la mémoire

601. On devrait revenir à l'habitude, autrefois très pratiquée dans les écoles, de faire apprendre par coeur des textes littéraires. La mémoire de l'enfant étant particulièrement bonne jusque vers 11 ou 12 ans, on pourrait, même avant cet âge, faire apprendre des poèmes, fables, qui resteront gravés toute sa vie dans son esprit; même s'il n'en comprend que certains aspects à cet âge, ces textes s'éclaireront ensuite d'eux-mêmes dans son intelligence, au cours de son développement ultérieur. Les adolescents retiendront facilement des scènes entières de théâtre; on devrait aussi faire apprendre des pages d'excellente prose, qui habituent l'élève à des rythmes sûrs, à des constructions syntaxiques complexes, à des styles où chaque mot est réfléchi et plein de résonances; chacun en tirera une excellente leçon implicite de langue maternelle.

d) importance de la lecture

602. C'est un lieu commun de répéter que c'est par la lecture des oeuvres qu'on apprend le mieux sa langue maternelle. Dès le niveau élémentaire, il faut habituer l'élève à lire, à aimer les livres, à y faire des recherches. Les bibliothèques scolaires ne doivent contenir que des oeuvres de bonne qualité; qu'on élimine sans pitié les fadaises ou la littérature médiocre qui a pu graduellement s'y glisser; un enfant habitué à ne fréquenter que des livres de bonne qualité saura juger immédiatement, quand il en rencontrera, ceux qui ne le sont pas; son goût se sera formé par l'expérience de la beauté plutôt que par des théories abstraites. On pourrait aussi suggérer aux parents quels livres acheter pour la bibliothèque familiale. Chaque élève du niveau secondaire devrait pouvoir fournir, chaque année, la liste d'au moins une trentaine de volumes qu'il a lus au cours de l'année, et qu'on pourrait le laisser choisir à son gré parmi une liste de cent ou deux cents volumes. Mais on doit non seulement lire suffisamment, mais lire bien, savoir lire vite en retenant l'essentiel; on pourrait exiger que quelques oeuvres soient lues plus à fond et fassent l'objet d'un compte rendu.

e) analyse littéraire

603. Dans les écoles françaises, l'analyse littéraire peut être l'un des exercices les plus formateurs; les étudiants anglophones qui apprennent à pratiquer cet exercice dans les facultés de lettres s'étonnent toujours de n'y avoir pas été entraînés dans les écoles secondaires; il serait sans doute intéressant de tenter l'expérience de l'introduire dans l'enseignement anglophone, dans une ou deux écoles. La méthode doit en être très précise, le cours soigneusement préparé; le danger de cet exercice c'est d'y accorder la prédominance

à la méthode, à l'ordonnance, de préférence à l'objectif de cet exercice qui est de faire prendre conscience de façon aussi bien sensible qu'intellectuelle de ce qui constitue la qualité littéraire d'un texte. Il serait très instructif parfois de faire faire l'analyse d'un texte de moindre qualité, article de journal, travail d'élève, de façon à montrer ce qui lui manque, ce qu'on pourrait faire pour l'améliorer; cette critique corrective pourrait être fructueuse.

Ordonnance du programme:

a) matières théoriques, méthodes

604. Le programme d'enseignement de la langue maternelle devrait être élaboré très soigneusement, en tenant compte de la psychologie de l'enfant, d'une succession et d'une variété de méthodes susceptibles de tenir sa curiosité et son intérêt sans cesse en éveil; la matière est abondante; mais les enseignants ont besoin de directives et de suggestions si on veut que cet enseignement fondamental sorte des sentiers battus de la tradition. La répartition des matières théoriques, des devoirs et exercices, des lectures doit s'adapter aux divers âges. La phonétique, le laboratoire, le théâtre improvisé et enregistré, les légendes, contes et récits d'aventures conviennent pour le début du secondaire. Graduellement on devra pratiquer la description technique, la correspondance commerciale, les discussions improvisées, le scénario, le commentaire ou le dialogue de cinéma, la nouvelle, le sketch radiophonique, l'article de journal, le poème, le roman; le vocabulaire, la stylistique, la lutte contre les anglicismes, le travail de la phrase et du paragraphe, la traduction, l'observation des structures de la langue et des règles qui en découlent, l'analyse et l'essai critiques, de petits travaux de recherche ou des enquêtes sur le vocabulaire, la syntaxe ou d'autres aspects de l'expression devront trouver place au programme. L'agencement annuel des matières et exercices devra être le même, dans ses grandes lignes, pour l'ensemble des écoles, de façon qu'un élève puisse passer d'une école à une autre sans trop d'inconvénients. Les directives méthodologiques devront être nombreuses et assez suggestives. Mais on évitera bien entendu de concevoir le programme comme un étroit carcan; destiné à venir en aide aux enseignants peu expérimentés, le programme doit laisser beaucoup d'initiative aux professeurs bien qualifiés.

b) littérature, lectures

605. En littérature, l'ordre pédagogique de présentation ne coïncide pas toujours nécessairement avec la chronologie des oeuvres. Les mythes, contes, légendes, chansons correspondant aux âges primitifs de la littérature correspondent aussi assez facilement à la fantaisie, à la liberté d'imagination des jeunes élèves; on pourrait en faire l'objet du cours de septième année, pourvu qu'on les présente en langue contemporaine; ensuite, il semblerait plus naturel, pour un enfant d'environ treize ans, de lire et étudier des oeuvres qui parlent d'enfants de son âge: *David Copperfield*, *Le petit Prince*,

les récits écrits pour la jeunesse, que d'aborder la Renaissance ou le XVIIe siècle. En neuvième année (vers 14 ans), on pourrait présenter à l'enfant les poètes romantiques et parnassiens, le roman réaliste assez facile, les récits historiques (Walter Scott, Dumas, Michelet, Maurois, etc.). En dixième année, (vers 15 ans), le théâtre assez facile — théâtre romantique, comédies —, des écrits scientifiques ayant une qualité littéraire, des romans d'aventure et romans policiers bien écrits. En onzième année (vers 16 ans), on pourrait aborder le théâtre classique, et la lecture de Shakespeare, des tragiques grecs. En douzième année (vers 17 ans), le roman contemporain et l'essai. En treizième année (vers 18 ans), les moralistes, essayistes, et philosophes en général, les ouvrages sur les sciences, la philosophie de l'histoire, la philosophie des sciences, la géographie humaine, les problèmes sociaux, les littératures étrangères et la littérature contemporaine de langue française, l'histoire des arts.

Horaire de cet enseignement

606. Il nous paraîtrait normal que l'on consacre, tout le long des études élémentaires et secondaires et jusqu'à l'université, une moyenne d'une heure par jour à l'enseignement de la langue maternelle et de la littérature. Le travail plus théorique pourrait, à certains niveaux, se faire le matin, le travail en atelier — rédaction de scénarios, de comptes rendus, de poèmes, de dialogues de cinéma, de discours politiques ou autres — l'après-midi, individuellement ou en équipes, pour ensuite être présenté, analysé et perfectionné méthodiquement en classe du matin, quand l'oeuvre serait terminée et qu'on l'aurait fait polycopier pour tous les élèves de la classe. On devra rattacher parfois le travail de rédaction aux autres matières du programme : expériences scientifiques, géographie humaine, étude du milieu, analyse de films, projet d'une réalisation technique ou esthétique, correspondance d'affaires, articles de journal. L'horaire général pour l'enseignement de la langue maternelle pourra être le même dans les écoles françaises et les écoles anglaises, mais la répartition des disciplines à l'intérieur de cet horaire pourra varier entre écoles anglaises et écoles françaises. A l'élémentaire cet enseignement pourra occuper environ 15 heures par semaine durant les trois premières années et environ 10 heures par semaine les trois années suivantes. Au secondaire, la moyenne générale obligatoire pourrait être d'une heure par jour.

Organisation aux divers niveaux

607. Le cours de langue maternelle, à l'élémentaire, pourra être à deux ou trois rythmes; au secondaire, il comportera un enseignement de base à deux ou trois voies, pour tous, auquel s'ajouteront des cours-options; au niveau des instituts, le cours de langue maternelle et de littérature comportera une orientation vers l'occupation ou le groupe de facultés où l'on se dirige : sciences, lettres, sciences humaines et autres disciplines. Nous reparlerons de cette organisation en parlant du français et de l'anglais enseignés comme langues maternelles.

608. L'enseignement de la langue maternelle, tellement fondamental pour la formation des élèves, est malheureusement confié la plupart du temps à un personnel non qualifié; du fait que tout professeur soit en même temps professeur de langue maternelle, on ne devrait pas déduire que n'importe quel professeur peut s'improviser professeur spécialisé dans une discipline aussi complexe, dont l'enseignement requiert autant d'imagination, d'initiative, d'invention et de culture. Une école qui ne trouverait pas de professeur de chimie fermerait ses laboratoires et n'offrirait pas cet enseignement; on devrait être au moins aussi exigeant pour l'enseignement de la langue maternelle. Tous les enseignants de l'élémentaire devraient avoir une très solide formation dans cette matière. Tous les professeurs d'anglais ou de français du niveau secondaire devraient être spécialistes en leur matière, c'est-à-dire, comme les professeurs de sciences au même niveau, posséder une licence; cela est sans doute plus nécessaire pour le français que pour l'anglais, comme langue maternelle, dans le Québec; nous reviendrons plus loin sur cette question. Personnel enseignant

609. La didactique de la langue maternelle devrait faire l'objet de rencontres entre les professeurs de cette discipline; par la publication de plans de travail pour la classe et d'indications méthodologiques, la diffusion de bibliographies, de bons manuels, on doit venir en aide aux enseignants inexpérimentés ou plus craintifs. Des échanges et une collaboration méthodologique entre le système scolaire français et le système scolaire anglais enrichiraient les uns et les autres : on pourrait adapter aux écoles françaises des méthodes américaines, comme la méthode de lecture au moyen de bandes cinématographiques; les écoles anglaises, de leur côté, tireraient sans doute profit d'un enseignement de la stylistique ou de certaines méthodes éprouvées d'analyse littéraire qui ont cours dans les systèmes scolaires français. Didactique : revue, colloques, échanges

II

Le français, langue maternelle majoritaire au Québec

610. La didactique de la langue maternelle, dont nous venons de parler, peut s'appliquer au français ou à l'anglais. Cependant, le fait que le français soit la langue maternelle d'environ six millions de Canadiens, dont 4,500,000 constituant la majorité de la population du Québec, — et soit aussi la langue de près de deux millions de Franco-américains — pose certains problèmes particuliers, au milieu d'une Amérique du Nord dont la population comprend environ 200 millions d'anglophones. D'énormes forces économiques, sociales, politiques et linguistiques font pression, depuis près de deux cents ans, sur le groupe canadien-français et sur sa langue. C'est pour- Problèmes particuliers

quoi l'enseignement du français, comme langue maternelle de la majorité québécoise, doit s'adapter à certaines nécessités particulières.

Pédagogie spécifique:

a) pour la phonétique

611. Nous avons insisté sur l'importance de la langue parlée, dans l'enseignement de la langue maternelle. Le décalage est fréquent ici, même chez les universitaires, entre une langue écrite assez convenable et une langue parlée parfois très défectueuse. Un vigoureux coup de barre s'impose, dans le sens d'une pédagogie corrective qui se préoccupera d'abord de rectifier la phonétique. L'école, dans certains cas, devra réagir contre le langage parlé dans le milieu d'où viennent les enfants; on devra le faire avec tact et compréhension, par un enseignement positif plutôt que par la critique toutes les fois que c'est possible. On risque autrement, par certaines erreurs d'aiguillage, de compromettre la situation encore plus gravement. Ainsi, en phonétique, il sera plus adroit de faire étudier et reconnaître les sons purs du français au moyen de dictées phonétiques et d'exercices que d'insister sur les défauts locaux; on se contentera de signaler au passage les diphtongaisons, le nasillement, le mollesse d'articulation, mais on devra insister surtout sur les façons correctes, agréables et belles d'émettre les sons. Chaque classe devrait avoir une collection de textes enregistrés par les meilleurs comédiens; les enfants devraient les entendre souvent, être appelés à les reproduire eux-mêmes sur ruban magnétique. Nous renvoyons ici aux diverses suggestions méthodologiques que nous avons proposées pour l'enseignement d'une langue maternelle, quelle qu'elle soit. Le Québec est sans doute l'un des premiers pays du monde à utiliser des laboratoires de phonétique pour l'enseignement de la langue maternelle. Il semble important de poursuivre le travail en ce sens, d'accorder au moins la moitié de l'horaire à l'enseignement de la langue maternelle sous sa forme parlée. Certaines des méthodes que nous avons préconisées pour l'enseignement de la langue maternelle sous sa forme parlée s'imposent moins pour l'anglais en tant que langue maternelle, cette langue ne se trouvant pas dans le même état de défense, en Amérique, et offrant par ailleurs des structures, des formes et une grammaire sans doute plus souples.

b) au sujet de l'anglicisme

612. La lutte contre l'anglicisme requiert une pédagogie délicate. Depuis la dernière guerre, sous l'influence américaine, l'anglicisme affecte aussi bien le français de Paris que celui du Québec, mais surtout sur le plan du vocabulaire conscient; on doit ici lutter non seulement contre les vocables anglais bien reconnaissables, mais aussi contre les « faux amis » ou anglicismes camouflés sous un mot français, et encore plus contre l'anglicisme de tournures et de syntaxe. Dans ce domaine, on devra soigneusement expérimenter les méthodes et les manuels, avant de songer à les répandre; la méthode de « ne

dites pas, mais dites » risque d'introduire des incorrections dans le français d'un enfant dont la langue familiale était convenable. La lutte contre l'anglicisme devra revêtir des formes différentes selon qu'on s'adresse à des enfants ne sachant pas l'anglais ou à des enfants qui le savent. Un cours de prévention de l'anglicisme pourrait se donner au début des études, avant même qu'un enfant sache l'anglais; puis un cours de stylistique comparée du français et de l'anglais serait utile après deux ou trois ans d'étude de l'anglais par la méthode directe.

c) pour la littérature

613. L'enseignement de la littérature canadienne, l'utilisation de textes canadiens dans les volumes consacrés à l'enseignement de la langue maternelle doivent également faire l'objet de recherches et d'expérimentations; l'esprit critique doit ici équilibrer un sentiment national légitime; l'on rendrait sans doute un mauvais service à la littérature et aux écrivains canadiens en se montrant moins exigeants à l'égard de cette littérature qu'à l'égard de toute autre littérature. Par ailleurs, on ne peut se fermer les yeux devant le phénomène que représente l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'endroit de la littérature canadienne; l'enseignement de cette littérature pourrait s'orienter en partie vers une étude des aspects sociologiques que comportent les oeuvres littéraires et se rattacher, de cette façon, à une sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie nationale; ce serait sans doute la manière la plus adroite de traiter la plus grande partie des oeuvres canadiennes; l'étude proprement esthétique ne devrait s'attacher qu'aux oeuvres, en général plus récentes, qui se situent véritablement au niveau esthétique.

Les enseignants:

a) en général

614. L'importance qu'on accorde à l'enseignement de la langue maternelle devra se refléter non seulement dans les cours centrés sur cet enseignement proprement dit, mais dans l'enseignement de toutes les matières; aucun candidat à l'enseignement ne devra recevoir son diplôme s'il ne possède une connaissance très sûre de sa langue maternelle; chacun des professeurs, à tous les degrés, dans toutes les matières, est aussi un professeur de langue maternelle et doit avoir atteint à une certaine connaissance spécialisée dans ce domaine: sa phonétique doit être impeccable, son vocabulaire précis et abondant, sa phrase correcte, il doit s'exprimer avec aisance et naturel, aussi bien oralement que par écrit. On ne doit pas oublier que, durant des heures et des heures, la langue que parle un enseignant imprègne la conscience linguistique de tous les enfants, à la manière d'un modèle. La première étape, dans la réforme de l'enseignement du français, c'est donc la formation à donner à tous les maîtres à cet égard et l'exigence des examens qu'ils auront à subir dans cette matière. Nous aimerions proposer que même les candidats à l'enseignement universitaire

aient à donner une leçon modèle, devant un groupe de leurs collègues et un groupe de linguistes, avant d'être admis à l'enseignement à ce niveau; on pourrait même retarder l'engagement de ceux qu'on jugerait mal préparés à cet égard. Cette exigence aurait du moins, semble-t-il, un effet psychologique sur l'attitude des enseignants.

b) pour la langue maternelle

615. Dans le Québec plus que partout ailleurs, on doit cesser de penser que l'enseignement de la langue maternelle peut être confié à n'importe quel professeur; il existe un besoin urgent de spécialistes dans ce domaine, surtout durant ces années où il y a un grand effort à fournir dans le Québec, au point de vue linguistique. Les professeurs du niveau élémentaire devraient recevoir une excellente formation en langue maternelle; au niveau secondaire, pour l'enseignement du français, on devrait exiger des diplômes au moins équivalents à ceux qu'on exige des spécialistes de l'enseignement des sciences ou des mathématiques; c'est-à-dire, aussitôt que ce sera possible, une licence pour tous les enseignants du secondaire; temporairement, pour les premières années du secondaire, on devra sans doute se contenter de professeurs ne possédant peut-être qu'un ou deux certificats en langue maternelle. Les facultés devront songer à des programmes bien adaptés à la préparation des professeurs de français; l'insistance actuelle sur la littérature et la prédominance de cette discipline dans la formation des licenciés en lettres est certainement intéressante du point de vue culturel; mais un professeur qui aura à donner un enseignement technique du français devra avoir étudié surtout cette discipline particulière et la didactique qu'elle comporte; chaque professeur de français doit posséder une connaissance parfaite de la phonétique, des structures de la grammaire française; il doit être entraîné à la recherche linguistique, savoir comment enseigner le travail du style. Au niveau des instituts, dont nous parlerons plus loin, le professeur devra posséder un Diplôme d'études supérieures ou un doctorat.

Les manuels:

a) en général

616. Lorsque, à la pénurie de professeurs compétents, s'ajoute l'influence de manuels de mauvaise qualité, la situation n'offre guère d'espoir. L'une des mesures les plus urgentes devrait être d'éliminer sans pitié tous les manuels actuellement en usage dans les écoles qui contribuent, par la mauvaise qualité du français, à abâtardir la langue déjà fort pauvre des écoliers. Qu'on adopte, à défaut de bons ouvrages produits ici, des manuels français de bonne qualité. Le service des programmes du ministère de l'Éducation devrait comporter un comité général des manuels, composé des linguistes dont nous parlions plus haut, de spécialistes des arts plastiques, des arts graphiques et de critiques littéraires. La mauvaise qualité de la langue s'accompagne en effet très sou-

vent de mauvais goût dans l'illustration des manuels et d'une idéologie déformante, se situant à un très bas niveau intellectuel. Il nous semble que, à l'avenir, aucun manuel ne devrait être approuvé pour les écoles, sans avoir été soumis d'abord à ce comité.

b) pour le français

617. Le traditionnalisme attardé, l'inspiration lourdement agricole — en pleines périodes d'urbanisation intense, — l'intention gauchement apologétique qui ont prévalu dans les manuels scolaires semblent s'être épanouis particulièrement dans les manuels destinés à l'enseignement de la langue française. La seule manière de ventiler efficacement ce climat anticulturel est peut-être, pour l'instant, d'utiliser les manuels français de bonne qualité qui existent en grand nombre. Après les études requises, on pourra songer à adapter un certain nombre de ces manuels ou à en créer d'autres; le ministère, comme nous le suggérons dans un chapitre subséquent, devrait procéder par concours afin de découvrir les auteurs capables de préparer de bons manuels. Le comité des manuels, tout en adoptant cette politique d'ensemble, pourrait tenter de sauver du naufrage les quelques rares ouvrages utilisés dans les écoles qui ne seraient pas entachés des défauts que nous venons de signaler. La question des stocks à épuiser ne doit pas primer; on doit d'abord songer à l'intérêt des enfants, à leur formation. Dès le niveau élémentaire, les ouvrages utilisés ne doivent présenter que des exemples ou des textes de bonne qualité et d'une valeur littéraire réelle. L'enseignement de la phonétique exigera peut-être la préparation de fascicules et de petits manuels spéciaux, adaptés aux besoins du Québec; dès le niveau élémentaire, on peut éduquer l'oreille de l'enfant à distinguer le /i/ pur, utilisé en français, du /i/ ouvert de l'anglais, comme dans *sit*, correspondant à un /é/ fermé en français; cette éducation phonétique nous apparaît comme indispensable, dès le début des études. Le comité des manuels devra étudier sérieusement la question de l'adaptation canadienne des manuels; il est certain que l'introduction de textes canadiens de très bonne qualité à côté de textes littéraires français apparaît comme assez normale et peut contribuer à prévenir une impression de déracinement qui résulterait de l'emploi de manuels entièrement étrangers.

Recherches pédagogiques

618. Dans bien des domaines, sciences, géographie, mathématiques, catéchèse, etc., le Québec peut profiter de recherches pédagogiques faites en France, en Angleterre ou aux États-Unis. Mais pour l'enseignement du français comme langue maternelle dans la province, il faudra élaborer des méthodes et programmes particuliers, indiquer le contenu de l'enseignement, les procédés à utiliser et le niveau à atteindre pour chaque année du cours. Il faudra mettre à contribution tous les meilleurs spécialistes, étudier et expérimenter les diverses méthodes existantes, orga-

niser des recherches, des enquêtes, des colloques, publier les résultats les plus intéressants de ces divers travaux.

Recherches linguistiques, normes

619. On devra procéder à une enquête linguistique systématique, établir des normes linguistiques pour le Québec et pour l'enseignement aux divers niveaux, établir le vocabulaire de base, signaler à l'attention du public et des enseignants les dix ou quinze phonèmes étrangers au français universel d'aujourd'hui que contient le parler canadien. Tout ce travail peut relever de l'Office de la langue française du ministère des Affaires culturelles, qui s'est d'ailleurs déjà engagé dans cette voie. Une collaboration s'impose entre ce ministère et le ministère de l'Éducation pour tout ce qui concerne l'enseignement du français comme langue maternelle. La langue du Québec doit, dans l'ensemble, répondre aux normes internationales du français contemporain, avec ce que cela doit comporter d'adaptation locale nécessaire.

Aspects sociologiques et psychologiques

620. Le ministère des Affaires culturelles, en collaboration avec les universités, pourrait appuyer ces recherches linguistiques sur des recherches plus générales en psychologie sociale. On devra étudier les effets de cette situation linguistique sur le comportement collectif, au niveau adulte, et sur l'apprentissage du français, à l'âge scolaire. L'avenir culturel du Québec repose en partie sur la manière d'envisager le problème linguistique qui lui est particulier, avec toutes ses composantes historiques, nationales et économiques. Les répercussions psychologiques de la dichotomie linguistique imposée à un Canadien français dont la langue de travail est l'anglais comporte sans doute un danger pour l'équilibre de sa personnalité.

Motivation socio-économique

621. L'école aura beau faire, le français sera sans cesse menacé d'effritement et de disparition au Québec si l'enseignement qu'on en donne ne s'appuie pas sur de solides et profondes motivations socio-économiques. On a dit avec raison qu'« une langue qu'on ne parle qu'après cinq heures du soir est déjà une langue morte »[1]. Le ministère de l'Éducation n'est pas le seul en cause ici. Le gouvernement du Québec tout entier doit, tout en veillant à ne pas isoler le Québec en un ghetto, adopter des mesures très fermes pour protéger le français non seulement dans les écoles et universités, mais dans toute la vie publique. C'est particulièrement urgent à Montréal. L'administration provinciale et les services publics, la vie industrielle et commerciale, l'affichage doivent témoigner de ce respect de la langue de la majorité québécoise; il y a là une question de justice et d'honneur. Aucun écolier ne prendra le français au sérieux à l'école si, à Montréal particulièrement, les

(1) Fernand OUELLETTE, "La lutte des langues et la dualité de langage", dans *Liberté*, vol. 6, numéro 2, mars-avril 1964.

ouvriers, administrateurs et hommes d'affaires sont obligés de parler anglais dans leur travail quotidien ou pour obtenir une promotion. Dans le Québec, une excellente connaissance du français devrait être tout aussi nécessaire pour réussir en affaires. Cette motivation socio-économique doit être le point d'appui de la réforme que nous proposons pour l'enseignement de la langue maternelle de la majorité.

Problème des Néo-Canadiens

622. C'est probablement à cause de la situation socio-économique dont nous parlons que nombre de Néo-Canadiens s'installant au Québec choisissent, dans une proportion de 5/7, de faire de leurs enfants des anglophones; c'est le cas de presque tous les immigrants juifs, allemands et polonais. Il n'y a guère que les Italiens qui semblent parfois adopter de préférence le français, — bien que les écoles anglo-catholiques de Montréal accueillent actuellement plus de 20,000 Italiens. Il faudrait étudier les motivations des immigrants qui arrivent au Québec et savoir s'ils choisissent l'anglais parce qu'ils espèrent s'en aller aux États-Unis ou au Canada anglais, ou s'ils sont parfois rebutés par le caractère confessionnel très marqué des écoles catholiques de langue française, ou si l'anglais leur apparaît comme une condition de la réussite en affaires, au Québec. Les enquêtes sociologiques dont nous parlions plus haut devront s'intéresser à ce problème.

Direction de l'enseignement du français

623. L'importance primordiale de l'enseignement du français dans la province de Québec nécessite une direction ferme, dynamique et intelligente de cet enseignement; un organisateur devrait appuyer son action, ses recherches et ses initiatives sur un comité consultatif composé de spécialistes des facultés universitaires, de praticiens de cet enseignement aux niveaux pré-scolaire, élémentaire, secondaire, et au niveau des instituts. Cette direction devrait, à notre avis, travailler en liaison étroite avec l'Office de la langue française du ministère des Affaires culturelles.

III

L'anglais, langue maternelle majoritaire au Canada

Problèmes particuliers

624. Les problèmes de l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle de la minorité québécoise ont aussi leur complexité. Environ un cinquième de la population de la province est, en pratique, anglophone mais ne constitue pas un groupe aussi homogène que le groupe francophone. L'élément anglophone se compose de Canadiens d'origine britannique dont quelques-uns sont venus au Canada il y a quatre générations, y apportant des traditions, des accents et des dialectes d'Angleterre, d'Écosse, d'Irlande et du Pays de Galles; on doit y ajouter une importante population israé-

lite et divers groupes nationaux moins nombreux, Italiens, Allemands, Scandinaves, Ukrainiens, Hollandais, etc., qui ont adopté l'anglais comme langue maternelle. Environ un tiers des anglophones sont protestants, un autre tiers sont des catholiques, les autres étant soit juifs, soit orthodoxes d'origine ukrainienne, grecque ou russe, soit membres d'autres religions.

Diversité des motivations

625. Cette diversité ethnique et religieuse, au sein du groupe des anglophones, se réflète dans la diversité des motivations qui les rattachent à la langue anglaise. Les Canadiens d'origine britannique sont attachés à l'anglais par un lien historique, émotif et culturel. Pour les autres, l'anglais a une valeur utilitaire en Amérique du Nord, où il est parlé par environ 200 millions d'hommes; c'est une langue internationale de communication et probablement la plus importante langue commerciale.

Universalité et souplesse de l'anglais

626. L'anglais, avec son vocabulaire de 300,000 mots, d'origine saxonne et normande surtout, peut se réduire à un vocabulaire de base de quelques milliers de mots seulement, qui suffit à la vie courante. La syntaxe de l'anglais est souvent imprécise, l'épellation correspond fort mal à la prononciation. Malgré ces particularités, c'est une langue relativement facile à apprendre et à parler, du moins à un niveau élémentaire. Cette facilité, et l'importance commerciale et internationale du Commonwealth et des États-Unis ont fait de l'anglais l'une des langues les plus répandues aujourd'hui dans le monde. L'importance de l'anglais dans le monde a souvent convaincu les anglophones que l'étude des langues vivantes était moins importante pour eux que pour les autres peuples et a pu les rendre assez insensibles ou inconscients devant les réclamations des minorités linguistiques en général.

Absence de normes

627. Cette diffusion expose en même temps cette langue à évoluer dans toutes sortes de directions diverses. C'est ainsi que l'anglais parlé aux États-Unis s'est peu à peu différencié, dans la prononciation, le vocabulaire, les tournures et la syntaxe, de l'anglais parlé en Angleterre. Le Canada, voisin des États-Unis mais de tradition britannique, se trouve partagé entre les deux tendances, — ce qui entraîne une certaine confusion dans les manuels scolaires et dans l'enseignement de l'orthographe, par exemple; il hésite entre *lift* et *elevator*, *autumn* et *fall*, *petrol* et *gasoline*, il doit choisir, pour l'orthographe, entre *labour* et *labor*. L'éducation étant de juridiction provinciale, il n'y a pas d'uniformité d'usage, au Canada, entre ces diverses formes de l'anglais.

Problèmes pédagogiques

628. Les universités, les organismes industriels et commerciaux se plaignent de la mauvaise qualité de l'anglais écrit et parlé par les élèves qui sortent des écoles. L'orthographe, la grammaire, la composition, l'écriture même font l'objet de toutes sortes de cri-

tiques. Il est certain qu'on peut constater une baisse générale de qualité, dans l'usage de l'anglais. Mais c'est peut-être un phénomène qu'on constate aujourd'hui dans toutes les langues. Les réformes à entreprendre devront englober non seulement l'école, mais aussi la famille, les techniques de diffusion, les universités et toutes les activités de la vie publique. Depuis une génération, le téléphone, la radio, le cinéma, la télévision ont servi de véhicule à l'anglais parlé, souvent au détriment de l'anglais écrit; par ailleurs, l'enseignement a continué d'enseigner surtout l'anglais écrit, sans se préoccuper suffisamment de la désintégration qui menaçait l'anglais oral de plus en plus répandu.

Le personnel enseignant

629. Sir Francis Bacon reconnaissait aux méthodes traditionnelles d'enseignement de l'anglais les vertus suivantes: « la lecture apporte à l'homme une plénitude; les entretiens lui donnent un esprit prompt; la rédaction développe en lui la précision »[1]. Le professeur d'anglais doit chercher à développer ces diverses qualités. Les insuffisances dont on se plaint sont attribuables en grande partie au manque de compétence et de maturité de bien des maîtres de l'élémentaire, au fait que l'on confie cet enseignement, au niveau secondaire, à des enseignants non spécialisés que cette matière n'intéresse parfois que médiocrement, à la négligence aussi parfois des professeurs d'autres matières en ce qui concerne la correction de la langue utilisée en classe, enfin au manque de collaboration et d'articulation entre les exigences de l'école, celles de la famille, celles de la société et celles de l'université. On doit désormais mieux choisir nos professeurs de langue maternelle, exiger de tous et de chacun, à chaque heure du jour dans l'école, une langue écrite et parlée claire et correcte, développer la didactique et les recherches au sujet de l'enseignement de l'anglais.

Direction de cet enseignement

630. L'enseignement de l'anglais comme langue maternelle devra être placé sous la direction d'un organisateur compétent et dynamique, qui devra collaborer avec la direction du français, faire des expériences conjointes, échanger des méthodes.

IV

Conclusion du chapitre

Conclusion et recommandations

631. L'enseignement de la langue maternelle étant à la base même de la culture et de l'éducation, nous croyons essentiel que le gouvernement et le ministère de l'Éducation adoptent le plus tôt possible des mesures destinées à améliorer cet enseignement et à en reconnaître l'importance. C'est pourquoi nous formulons les recommandations qui suivent.

(1) "Reading maketh the full man; conference, the ready man; writing, the exact man", dans *The Essays*.

(196) Nous recommandons que le ministère de l'Education accorde une priorité à l'enseignement de la langue maternelle et prenne les mesures nécessaires pour assurer la formation, le recrutement et le perfectionnement des enseignants chargés de cette matière.

(197) Nous recommandons que le personnel enseignant de tous les niveaux ne soit admis à exercer la profession d'enseignant qu'après avoir subi un examen écrit et oral de langue maternelle.

(198) Nous recommandons que les enseignants du niveau pré-scolaire et du niveau élémentaire soient formés au dépistage des difficultés d'apprentissage de la lecture et des divers défauts de langage et puissent orienter les enfants atteints de ces handicaps vers les services correctifs appropriés.

(199) Nous recommandons que les facultés des sciences de l'éducation et les facultés de lettres, en collaboration avec la direction de l'enseignement de la langue maternelle au ministère de l'Education, fassent des recherches sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

(200) Nous recommandons que l'enseignement de la langue maternelle accorde une grande importance à la langue parlée, que les écoles soient dotées de l'équipement requis et que les enseignants soient initiés à l'utilisation la plus efficace possible de cet équipement.

(201) Nous recommandons que les élèves du niveau élémentaire aient à lire un minimum de 15 albums ou volumes par année; que les élèves du niveau secondaire aient à lire un minimum de 30 volumes par année choisis par eux dans une liste de cent ou deux cents volumes.

(202) Nous recommandons que l'on organise des colloques, cours de fins de semaines, cours d'été, services d'information sur l'enseignement de la langue maternelle.

(203) Nous recommandons que le ministère de l'Education annonce que, à partir d'une date précise déterminée par lui, l'enseignement de la langue maternelle au niveau secondaire sera confié à des licenciés en cette matière.

(204) Nous recommandons que, dans chaque région, un organisateur de l'enseignement de la langue maternelle, bien qualifié, ait juridiction sur cet enseignement dans les écoles élémentaires et droit de regard sur la qualité de la langue utilisée dans les autres enseignements.

(205) Nous recommandons que tous les manuels utilisés dans les écoles de la province soient examinés par un comité général des manuels composé de linguistes, de spécialistes dans les arts plastiques et les arts graphiques et de critiques littéraires.

(206) Nous recommandons que l'on fasse au plus tôt un examen des manuels de français actuellement en usage dans les écoles, afin de ne conserver que ceux dont la qualité est satisfaisante, et afin de remplacer les autres, pour le moment, par de bons manuels de France ou d'ailleurs, et que l'on organise un concours pour recruter de bons auteurs de manuels.

(207) Nous recommandons que des méthodes pour l'enseignement de la phonétique, pour la lutte contre l'anglicisme, soient étudiées et expérimentées par des groupes de spécialistes nommés à cet effet.

(208) Nous recommandons que le mode de présentation de la littérature canadienne aux élèves des divers niveaux fasse l'objet de recherches et d'études.

(209) Nous recommandons qu'un organisateur de l'enseignement du français soit nommé, avec un mandat de trois ans, au ministère de l'Education, qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif et à travailler en collaboration avec l'Office de la langue française du ministère des Affaires culturelles.

(210) Nous recommandons qu'un organisateur de l'enseignement de l'anglais soit nommé par le ministère de l'Education pour un mandat de trois ans et qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif.

(211) Nous recommandons que la législature du Québec soit invitée à promulguer des lois et règlements pour faire reconnaître et respecter partout le français dans les documents administratifs, la publicité et l'affichage, dans les services publics, l'hôtellerie, le commerce et l'industrie.

CHAPITRE XIII

LANGUES ÉTRANGÈRES ANCIENNES ET MODERNES

Introduction

632. L'enseignement de langues étrangères anciennes ou modernes fait partie des programmes d'études actuels de tous les grands systèmes scolaires occidentaux. L'apprentissage des langues vivantes tend de plus en plus à supplanter l'étude du grec et même du latin qui, depuis le Moyen Âge, étaient considérés comme essentiels à la culture. On doit donc se poser la question du choix ou de la répartition entre langues modernes et langues anciennes; étudier les problèmes que pose l'enseignement des langues vivantes et, plus particulièrement, dans un pays bilingue comme le nôtre, l'enseignement de la langue seconde; et chercher à voir quelle place on doit réserver, dans un système scolaire ouvert à tous, à l'enseignement des langues mortes. C'est ce que nous tenterons de faire dans les quatre parties du présent chapitre.

I

Choix parmi les langues modernes et les langues anciennes

Valeur éducative des langues étrangères

633. Comme nous l'avons signalé, dans le chapitre sur la langue maternelle, l'apprentissage d'une seconde langue permet, par comparaison, de prendre mieux conscience des structures, formes et sons de sa propre langue. Ajoutons que la littérature à laquelle cette langue donnera plus tard accès pourra élargir l'horizon culturel et humain, faciliter la compréhension des autres peuples.

Tradition gréco-latine

634. La préférence accordée en Occident au grec et au latin, comme langues d'études, est d'origine historique. Fondation d'Église, les écoles du Moyen Âge, tenues par des moines, appuyaient leur enseignement sur les manuscrits grecs et latins conservés dans les mo-

nastères; le latin restait la langue de l'Eglise, celle de la prédication et celle des écoles. C'était la langue universelle de l'enseignement, en Occident; avant l'invention de l'imprimerie, on l'enseignait oralement en l'écoutant et la parlant, comme une langue vivante. La langue vernaculaire des divers peuples d'Europe ne faisait pas l'objet d'un enseignement, à cette époque; on se mit graduellement à utiliser la langue populaire pour la prédication et dans les écoles, mais la tradition gréco-latine resta et reste encore en bien des endroits entourée de prestige, constituant le noyau des études secondaires, apanage de l'élite, tandis que l'enseignement destiné à la masse, se contente d'enseigner la langue courante.

Connaissance des langues vivantes

635. Jusqu'au vingtième siècle, les langues étrangères vivantes étaient connues ou parlées par des diplomates, des princes, des aristocrates, certains lettrés et curieux, mais ne faisaient pas l'objet d'un enseignement scolaire régulier; on les apprenait sur les genoux d'une gouvernante étrangère, au cours d'un séjour prolongé dans un pays, ou sous la direction d'un précepteur ou professeur particulier. Aujourd'hui, la facilité des voyages, des contacts entre les peuples, la multiplication des occupations fondées sur ces contacts et ces échanges ont rendu nécessaire la connaissance de langues étrangères pour bien des gens: commerçants, hommes d'affaires, diplomates, hommes de science, employés d'organismes internationaux de toutes sortes, techniciens des moyens de diffusion, ou simplement voyageurs, esprits curieux des cultures et littératures étrangères. Peu à peu les systèmes scolaires ont dû s'habituer à tenir compte de ces réalités nouvelles.

Démocratisation de l'enseignement

636. L'instruction obligatoire se trouvant prolongée dans la plupart des pays, presque tous les citoyens auront désormais la possibilité d'étudier une ou plusieurs langues étrangères anciennes ou modernes. Déjà des sections d'humanités modernes ont remplacé l'étude du grec ou celle du latin par celle de langues vivantes. Par ailleurs bien des jeunes optent nettement pour l'étude de langues modernes malgré le prestige traditionnel qui s'attache encore au grec et au latin; ceux qui se destinent aux sciences trouvent souvent plus utile de connaître l'anglais, l'allemand ou le russe que le latin ou le grec. Cette tendance ira sans doute s'accentuant.

Arguments des traditionalistes et contrepartie:

a) valeur historique, étymologique

637. Les adeptes des humanités gréco-latines proposent un certain nombre d'arguments auxquels les partisans des langues vivantes apportent la contrepartie. On a longtemps invoqué, pour justifier la proportion de l'horaire que l'enseignement classique consacre au latin, l'utilité de cette étude pour arriver à une bonne connaissance de la langue maternelle; cette affirmation est de plus en plus contestée. Notre enseignement traditionnel considérait, du côté français,

l'étude de la grammaire française comme à peu près terminée au début du cours secondaire, et la remplaçait par l'apprentissage du latin; la correspondance étymologique du latin au français pouvait, entre autres éléments, donner l'illusion qu'on perfectionnait sa connaissance du français. Or, l'évolution sémantique se fait souvent à l'encontre de la signification primitive; ainsi, dans l'expression « hacher des légumes », il n'y a plus de rapport avec une hache. La connaissance d'une racine latine ou grecque donne souvent une fausse certitude sémantique; les nuances de signification qui séparent le mot « générosité » ou le mot « glorieux » dans leur sens du XVIIe siècle et leur sens du XXe siècle affineraient beaucoup mieux la perception et la psychologie linguistique que ne le fait la connaissance de l'origine latine de ces mots. Les tenants des études classiques utilisaient tous plus ou moins les mêmes arguments, qu'ils fussent francophones, anglophones ou autres.

b) gratuité des études gréco-latines

638. Contredisant les précédents, d'autres adeptes des humanités gréco-latines cherchent à démontrer que c'est la gratuité même de ces études, leur inutilité à peu près totale qui en constitue l'élément culturel. Il y a peut-être là un sophisme, auquel on peut rétorquer qu'il serait facile de trouver plusieurs langues vivantes dont l'inutilité serait aussi probable pour tel ou tel élève, et qui offrent autant de chances que le latin de correspondre un jour à cet autre paradoxe traditionaliste: la culture, c'est tout ce qu'on a oublié. L'étude de l'allemand ou celle du russe, pour un Canadien français ou anglais qui deviendra agent d'assurances ou avocat ou médecin de famille semble aussi peu utilitaire que celle du latin. Notons que l'inutilité même du latin est l'un des aspects par lequel il rebute aujourd'hui certains jeunes collégiens intelligents et laborieux qui préféreraient l'allemand, par exemple.

c) liens avec la culture occidentale

639. Le latin et le grec, dira-t-on encore, sont liés si intimement à toute la culture occidentale qu'on risque de ne plus comprendre aussi bien celle-ci si on ne les connaît pas. Il est sûr que la littérature d'Occident est imprégnée de réminiscences, de citations et parfois de tournures latines, sinon grecques. Mais la très profonde connaissance du latin qui contribuerait à une meilleure lecture de Rabelais ou de Corneille n'est pas celle qu'on acquiert au cours des études secondaires; c'est un latin de lettré, de spécialiste universitaire qu'il y faudrait. Quand aux citations latines que peut contenir la littérature d'Occident, peut-on dire que les études latines qu'on fait actuellement permettent de les comprendre toutes sans une traduction? Et les citations en italien ou en allemand ne nous échappent-elles pas également? Il est peut-être tout aussi important désormais d'avoir, par les langues modernes, des liens avec le monde contemporain et les autres nations que ces liens, en vérité assez ténus, avec l'inspiration latine ou grecque dont on trouve des traces

dans la littérature occidentale. Quant aux civilisations et aux littératures antiques, on peut les connaître par des traductions et par des études nombreuses et remarquables.

d) liens avec la tradition chrétienne

640. Aujourd'hui que l'Eglise catholique, comme l'ont fait depuis longtemps les protestants, se rend compte des inconvénients qu'il y a à faire prier les fidèles dans une langue que la plupart ne comprennent guère, faut-il continuer d'obliger non seulement les étudiants qui se destinent à la prêtrise, mais aussi les catholiques en général et tous les autres à étudier du latin durant de nombreuses heures et de longues années? Il est facile, comme on le verra, par le système d'options, de faire faire du latin de façon plus intensive, vers la fin des études, à ceux qui s'orientent vers la théologie, la philosophie, les lettres, la linguistique, l'archéologie, etc. Et le latin peut rester l'une des possibilités du programme, à côté de l'espagnol, ou des autres langues enseignées dans l'école.

Formation linguistique et langues anciennes ou modernes:

a) valeur comparative:

i. vocabulaire

641. Quant aux diverses fonctions linguistiques qu'on attribue à l'étude des langues anciennes, en rapport avec la connaissance de la langue maternelle, par exemple, on pourrait en général les retrouver dans la formation que donne un enseignement bien compris des langues vivantes; certaines fonctions de ce genre ne peuvent être jouées d'ailleurs que par une langue vivante dont on connaît l'aspect phonologique et la prononciation. Ainsi toutes les langues, qu'elles soient anciennes ou modernes, peuvent jouer le rôle de langue de comparaison par rapport à la langue maternelle, aussi bien sur le plan des structures que sur celui du vocabulaire. Les rapports étymologiques entre un mot italien ou espagnol et le mot français correspondant peuvent être aussi éclairants que la comparaison avec la racine latine; rien n'empêche d'ailleurs de rattacher le mot italien et le mot français à leur source latine commune, sans avoir pour cela à étudier le latin comme tel. L'évolution d'un mot français passé à l'anglais puis revenu en français (comme *bougette*, *budget*, revenu sous la forme de *budget*) nous instruit beaucoup également sur la vie des mots. On pourrait concevoir tout un cours sur cette vie des mots, et où le latin ne serait pas ou qu'à peine utilisé, bien que ce soit là un des domaines où la connaissance du latin offre le plus d'intérêt.

ii. structures

642. On pourrait en dire autant de la comparaison des structures grammaticales; les tournures syntaxiques contemporaines qui ne s'expliquent que par leur source latine sont relativement rares, et ne valent certainement pas le nombre d'heures qu'on passe à étudier le latin, si la raison de cette étude est vraiment de mieux faire connaître le français. Pour bien connaître le français, mieux vaut apprendre le français même, semble-t-il. D'ailleurs les constructions

de la phrase latine sont parfois beaucoup plus proches de celles de l'allemand que de celles du français. Si on veut comparer des langues assez proches, on peut comparer les langues contemporaines d'origine latine entre elles. Si on veut comparer le français ou l'anglais avec des langues à déclinaison, l'allemand et le russe pourraient servir. Le fait qu'il y ait un lien de filiation du latin au français et à l'anglais ne fait pas nécessairement du latin une langue qui éclaire la connaissance de l'anglais ou du français mieux que ne le ferait une autre langue de comparaison.

iii. aspect phonologique

643. Cependant la comparaison sur le plan phonologique, dont nous reparlerons plus loin, ne peut se faire qu'au moyen d'une langue vivante, la forme orale des langues mortes nous étant mal connue. À cet égard, le grec et le latin offrent donc un champ de comparaison moins riche que les langues vivantes, puisqu'ils excluent cet aspect phonologique du langage. Bien que cette observation phonologique n'éclaire qu'un nombre assez restreint de notions, la linguistique et la pédagogie modernes des langues l'utilisent avec un certain profit.

b) vérification expérimentale

644. Ajoutons qu'on peut facilement s'imaginer à tort qu'on sait le latin ou le grec ancien; il est plus difficile de s'illusionner quant aux langues modernes puisqu'on a un champ d'expérimentation. Le moindre voyage en Italie ou en Espagne permet de vérifier la solidité et l'étendue de ses connaissances en langue moderne. L'aspect ésotérique de ce latin et ce grec scolaires, réservés aux lettrés du monde occidental ou aux gens d'Eglise — qui en utilisent une forme assez dégradée — a pu contribuer au prestige qui les entoure encore; mais un portefaix de la Rome des Césars ou de l'Athènes de Périclès y aurait-il compris quelque chose? Les langues modernes ne se prêtent pas à l'illusion, ni à l'ésotérisme; un citoyen de Madrid parle l'espagnol avec plus d'aisance qu'un élève, médiocre en espagnol, de l'Amérique du Nord. Le contact avec la langue vivante telle qu'elle se parle est une leçon de réalisme et de modestie.

Situation actuelle au Québec

645. Les écoles publiques catholiques de la province se sont ajouté une section classique, calquée sur les quatre premières années de l'enseignement classique, et placée sous la juridiction pédagogique des facultés des Arts; l'école publique accédait ainsi aux humanités gréco-latines, et le latin entrait à l'école publique, pour une partie des élèves, tandis que les collèges commençaient à diversifier l'enseignement des langues et permettaient déjà de remplacer le grec par l'espagnol. Dans certaines écoles publiques anglaises, protestantes ou catholiques, on enseigne un peu l'espagnol ou l'allemand depuis quelques années.

Avantages d'une diversité

646. La diversification de l'enseignement des langues, amorcée dans certains établissements, offre plus d'un avantage. Elle répond mieux aux besoins, aux goûts et aux aptitudes d'une population scolaire plus nombreuse, elle correspond à la nouvelle orientation de notre humanisme, moins centré sur la tradition gréco-latine et la littérature, plus ouvert au monde scientifique et technique, plus polyvalent. Elle prépare mieux à certaines nécessités contemporaines, à un monde où se multiplient les échanges, les contacts, les voyages, les entreprises internationales, aux nouvelles carrières dans les techniques de diffusion, dans la traduction, dans le secteur des relations commerciales et diplomatiques. Le grec et le latin ne doivent pas nécessairement disparaître de nos programmes d'études ; ils seront indispensables entre autres aux futurs spécialistes de ces langues, aux linguistes, aux philosophes, aux théologiens, aux ecclésiastiques. Mais la polyvalence dans l'enseignement des langues étrangères servira probablement aussi bien la jeunesse du Québec que la traditionnelle prédominance gréco-latine.

Critères pour le choix d'une langue: a) pour une école

647. À côté de la langue seconde — l'anglais pour les Canadiens français et le français pour les Canadiens anglais, enseignés actuellement dans le Québec — une grande école secondaire devra donc offrir le choix entre plusieurs langues étrangères anciennes et modernes. Bien des établissements continueront d'enseigner le latin, mais devront aussi, pour ne pas contraindre un enfant à limiter son choix au grec et au latin, se faire plus polyvalents et ajouter un enseignement de certaines langues vivantes. À l'heure actuelle, nos universités de langue française forment surtout des spécialistes en langue espagnole ; on pourra donc, outre la langue seconde qu'est l'anglais, ajouter comme seconde langue moderne étrangère, l'espagnol. Dans quelques écoles du secteur protestant, on offre des cours-options en allemand. Un même spécialiste pourrait parfois enseigner l'allemand dans une école anglaise et dans une école française, dans les cas où l'on utilise surtout la méthode directe. Les universités devront aussi former plus de spécialistes de l'allemand, cette langue pouvant devenir fort utile pour les futurs philosophes, latinistes, hellénistes, philologues, archéologues et hommes de science, offrant un système de déclinaison aussi complexe que le latin — bien que rattaché davantage à l'usage de la préposition — et pouvant plus tard donner accès à une littérature d'une grande richesse. L'arabe, le russe, le chinois, dans les cas où l'on pourrait trouver le personnel qualifié pour assurer la permanence de ces enseignements, offriraient aussi un grand intérêt, aussi bien au point de vue individuel qu'au point de vue national. En Angleterre, depuis une vingtaine d'années, et aussi aux États-Unis on a souffert d'une grande pénurie de personnel connaissant le russe aussi bien dans les services internationaux et ceux de l'armée que dans les organismes scientifiques ; signalons qu'en Angleterre, en

vue de prévenir une telle pénurie, une école secondaire rattachée à l'Université d'Oxford offre à ses élèves la possibilité d'étudier le chinois, langue parlée par un quart des habitants du globe. Dans notre province, l'on pourrait, à titre d'expérience surveillée, enseigner le chinois dans un établissement secondaire, à Montréal, par exemple, où il serait sans doute possible de trouver assez de Chinois ou d'anciens missionnaires connaissant bien cette langue pour assurer la permanence de cet enseignement. Le japonais, langue plus facile, parlée par des Néo-Canadiens de Colombie britannique, pourrait faire l'objet d'une expérience semblable; de même l'arabe. Il s'agit là de grandes langues de civilisation, et de langues internationales importantes.

b) pour un élève :

i. critères extrinsèques

348. Parmi les critères qui entrent en ligne de compte dans le choix de la langue vivante à étudier d'abord, il y a, dans un pays bilingue, le fait même de ce bilinguisme; au Canada, il y a deux langues officielles, le français et l'anglais; il devrait être naturel, pour tout Canadien, d'étudier d'abord, parmi les langues modernes, celle de ces deux langues qui n'est pas sa langue maternelle. Qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, on a affaire à deux des plus grandes langues de civilisation de l'Occident, ce qui est une forme de bilinguisme très avantageuse. Un élève qui étudiera une ou plusieurs autres langues, à part le français ou l'anglais, devra ensuite choisir selon ses préférences personnelles, ou selon son orientation probable et des critères d'utilité, ou selon d'autres critères encore. Celui qui est doué pour les sciences aura intérêt à étudier l'allemand ou le russe; le futur philosophe songera au grec, au latin, à l'allemand; celui qui rêve de faire de la diplomatie ou de travailler dans les organismes internationaux pensera aux langues parlées par le plus grand nombre d'hommes : chinois, arabe, espagnol, russe; un musicien, un chanteur trouvera une utilité à l'italien, à l'allemand.

ii. critères intrinsèques

349. Les caractères intrinsèques de la langue même peuvent servir de critères. Tel élève se plaira tout simplement aux sonorités des langues latines, espagnol ou italien; tel autre sera tenté par la difficulté d'une langue à déclinaison, allemand ou russe; tel autre, par la graphie particulière du russe, du grec, par les idéogrammes du chinois, du japonais. Plusieurs croiront, avec raison, que l'espagnol ou l'italien offrent, au premier abord, moins de difficulté que les autres langues; n'allons pas croire que la difficulté plus grande offerte par une langue signifie nécessairement qu'elle sera plus formatrice pour l'élève. Tel tempérament plus spontané, plus extroverti, se plaira à s'exprimer rapidement dans une langue latine, en aimera la musique, les nuances; tel tempérament plus introverti, plus analytique aimera agencer les déclinaisons, avec leur mécanisme complexe. L'apprentissage élémentaire des langues romanes,

pour en faire un usage pratique, sera sans doute plus rapide; mais on y atteindra plus vite le palier des tournures idiomatiques, des subtilités de syntaxe — étape très formatrice, qui habitue à la souplesse d'esprit, développe l'intuition. Finalement chacun, selon son tempérament et ses goûts, aura trouvé, dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues vivantes, la formation qu'elle comporte et qui peut enrichir la perception qu'il a de sa propre langue.

Liberté véritable du choix

650. Seule une polyvalence véritable, au niveau des institutions, pourra contribuer à la liberté du choix que fera un élève entre les langues étrangères à étudier. Le grec ou le latin, dans l'humanisme contemporain, ne semblent pas offrir plus d'avantages — intellectuels, culturels et utilitaires — que les autres langues; il serait sans doute artificiel de continuer d'entourer les langues mortes d'un prestige absolu et exclusif.

II

L'enseignement des langues vivantes

Objectifs

651. L'apprentissage des langues, quelles qu'elles soient, affine la perception du phénomène linguistique et la conscience qu'on a de sa propre langue, il assouplit l'intelligence par le sentiment de la relativité culturelle. Les langues vivantes répondent en outre, comme on l'a vu, à d'autres besoins, qui ont varié au cours des siècles: « Autrefois on apprenait surtout les langues étrangères pour pouvoir lire la littérature dans le texte et, dans une moindre mesure, pour des besoins commerciaux, c'est-à-dire surtout pour la correspondance. Aujourd'hui l'amélioration des moyens de transport, l'augmentation du niveau de vie, et aussi une tournure d'esprit plus curieuse de ce qui se passe au-delà des frontières ont développé les voyages d'affaires, les voyages d'études et les voyages simplement touristiques. On veut pouvoir se comprendre et se faire comprendre, on désire même souvent passer aussi inaperçu que possible, c'est-à-dire que l'idéal est d'avoir une prononciation qui ne trahisse pas ses origines. »[1] Objectifs culturels et objectifs utilitaires s'entremêlent, parmi les buts qui poussent à enseigner les langues vivantes ou à les étudier.

Etagement de ces objectifs

652. La notion de culture étant aujourd'hui plus anthropologique et moins livresque, les langues vivantes sont destinées à favoriser le contact direct avec un pays et ses habitants tout autant qu'avec sa littérature; en outre, les motivations utilitaires qui entrent en ligne de compte dans le choix d'une langue vivante à étudier obligent le professeur de langue à enseigner d'abord la langue elle-même

(1) M. COMPANYS, chargé d'études au Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde, cité dans *Cahiers pédagogiques*, no 47, avril 1964, p. 61.

avant de songer à donner accès à la culture littéraire qui s'y rattache. Le point de vue est donc tout d'abord beaucoup plus pragmatique que pour l'enseignement des langues anciennes — bien qu'on ait souvent perdu de vue, pour celles-ci, certains des buts culturels qu'on se proposait. On ne songerait guère aujourd'hui à n'enseigner une langue vivante que sous sa forme écrite; par l'usage d'une langue, on espère accéder concrètement à la culture vécue d'une nation étrangère, à la compréhension véritable d'un peuple. C'est pourquoi on doit étager, dans l'enseignement des langues, les objectifs utilitaires ou culturels qu'on envisage. L'apprentissage de la langue même, le dressage qu'il comporte doit précéder la visée culturelle; ce dressage est long, la pédagogie en est complexe. C'est pourquoi on devra sans doute renoncer à l'ambition de donner, dès le niveau secondaire, une véritable initiation sérieuse à la littérature étrangère, réservant celle-ci pour le niveau supérieur; la tendance à confondre les objectifs des divers niveaux de l'enseignement semble une plaie universelle, comme en témoigne un professeur d'université allemand: « Le second cycle des lycées veut devancer l'université; celle-ci, se voyant par suite obligée de faire rattraper les connaissances qui font défaut, se scolarise. Il vaudrait mieux que les professeurs du secondaire fassent rabâcher davantage ».[2] On devrait, par conséquent, réserver l'enseignement de la langue même, au secondaire, les aspects littéraires y étant plutôt complémentaires et accidentels. Au niveau secondaire, c'est la culture vécue du peuple étranger qu'on abordera surtout, sous la forme de contacts concrets, de voyages si on le peut, de correspondance, de films.

Une langue d'abord fonctionnelle

653. Les langues vivantes sont donc enseignées, au niveau secondaire, sous leur angle surtout pratique. On ne peut guère aborder une culture contemporaine sans passer par la langue; il ne s'agirait autrement que d'une culture assez superficielle, comme celle qu'on pourrait acquérir par exemple au sujet de l'Inde en lisant des livres et regardant des films sur ce pays. C'est à l'aspect fonctionnel d'une langue que doit d'abord s'intéresser l'enseignement. On a raison de s'étonner qu'après plusieurs années consacrées à l'étude de l'anglais, bien des bacheliers soient à peu près incapables de s'exprimer dans cette langue. On doit songer, pour les langues vivantes, à une pédagogie fort différente de celle qui a cours traditionnellement pour l'enseignement du grec et du latin, malgré les récentes tentatives de modernisation dans ce domaine. C'est ce que proposa aussi, en 1953, le séminar international de l'Unesco sur l'enseignement des langues modernes, à Ceylan, se ralliant autour des principes suivants: méthodes surtout orales, méthodes directes et actives, usage aussi intense que possible de la langue étrangère

(2) Cité dans *Les Amis*, bulletin de liaison des professeurs de langues vivantes, no 12-13, p. 16.

durant les heures d'enseignement, gradation des difficultés de prononciation, de vocabulaire, de grammaire, enseignement envisagé comme un apprentissage pratique de la langue plutôt que sous l'angle de l'information linguistique.

Une pédagogie plus systématique —

654. C'est peut-être dans l'enseignement des langues vivantes que les méthodes pédagogiques ont le plus rapidement tendu à devenir techniques. L'enseignement du grec et du latin, comme encore la plupart du temps celui de la langue maternelle, se fait encore largement selon une certaine pédagogie traditionnelle; l'enseignement des langues vivantes, sous l'impulsion du développement de la linguistique, de la science de l'information et de la psychologie de l'apprentissage a, dès le départ, visé à l'efficacité et cherché à évaluer avec précision les résultats obtenus; la nécessité, pour certaines catégories d'adultes, d'apprendre rapidement des langues étrangères, soit au cours de la dernière guerre, soit pour certains échanges scientifiques ou certaines entreprises internationales, a contribué au progrès de la didactique des langues étrangères et à la multiplication de méthodes, sans cesse en évolution, mais qui ont en commun les mêmes traits généraux.

a) primauté de la langue parlée

655. La didactique moderne des langues vivantes accorde la primauté à la langue parlée; notons que c'est ainsi, avant l'invention de l'imprimerie, que l'étudiant médiéval apprenait le latin, en l'écoutant et le parlant, les premières grammaires, vers le seizième siècle, se limitant aux éléments. La langue écrite fut d'abord créée pour servir de mémoire graphique du langage oral. Cette graphie, très près de la langue orale et quasi phonique, en italien et en espagnol, en est assez éloignée en français et en anglais. En chinois et en japonais, l'écriture ne représente plus du tout les sons, mais les idées — ces idéogrammes étant les mêmes pour les deux langues, Chinois et Japonais peuvent se comprendre par écrit mais non oralement; la graphie de ces deux langues étant fort complexe, les visiteurs et missionnaires apprennent d'ordinaire à les parler bien avant de pouvoir les lire ou les écrire. Il est donc possible, comme le fait la didactique moderne, de dissocier, du moins au début de l'enseignement, langue orale et langue écrite. La progression, toute naturelle dans la langue maternelle: écouter, parler, lire, écrire — ne signifie pas qu'il soit plus parfait d'écrire que de parler mais qu'on commence par parler sa langue avant de l'écrire. Remarquons qu'il est possible d'apprendre à déchiffrer et lire une langue vivante sans apprendre à l'utiliser oralement, comme on le fit pour le latin et le grec lorsqu'on en concentra l'enseignement sur la grammaire; cette forme de connaissance suffirait à l'homme de sciences qui veut lire les revues scientifiques russes ou allemandes. Certains préconisent que les écoles offrent quelques cours-options de langues vivantes qui seraient des cours-options de simple lecture d'une langue.

b) les réflexes avant la réflexion

656. L'enseignement des langues anciennes procédait à une sorte d'atomisation du langage: on apprenait des mots, puis des déclinaisons, puis des groupes de mots, puis des phrases, c'est-à-dire des recettes de reconstruction de la phrase et du langage. Ce travail analytique avait la grammaire et l'analyse comme point de départ. Pour apprendre une langue dans une perspective fonctionnelle, on considère que la fonction, l'utilisation des formes priment les instruments que sont la grammaire et l'analyse; on s'inspire en cela de l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant, bien qu'il y ait quelque chose d'un peu artificiel pour l'intelligence, peut-être, dans l'analogie de comportement ainsi proposée. Pour l'enfant, c'est le contexte situationnel qui crée le besoin de dire; la nécessité vitale le pousse à trouver et se rappeler les mots, les formes de langage. Aujourd'hui le professeur de langues vivantes est un professeur qui instruit par l'usage de la parole en langue étrangère bien plus qu'un grammairien ou qu'un vulgarisateur de culture. Et l'élève apprend à connaître l'instrument d'abord en l'utilisant. D'ailleurs l'enseignement traditionnel lui-même se contentait de décrire la fonction d'une forme (par exemple, le datif, ou la forme progressive anglaise s'emploient dans tels cas) sans chercher à en définir nettement la nature même, définition qui eût, bien souvent, rendu compte des cas d'exceptions.

c) le disque avant le manuel

657. Le développement des techniques audio-visuelles a tout à la fois contribué à l'orientation moderne de la didactique des langues et l'a servie. C'est ce que souligne Georges Gusdorf: « La découverte de l'imprimerie a été pour l'humanité une véritable révolution spirituelle. Il semble que notre époque, témoin de l'éclosion de techniques nouvelles, se trouve sous le coup d'un bouleversement non moins radical, dont les conséquences nous échappent encore. Les moyens d'enregistrement et de transmission de la parole connaissent une prolifération extraordinaire. Ce ne sont plus là des procédés d'écriture abstraite: la voix, transmise dans toute sa qualité sonore, accompagne l'image même de la personne . . . »[1] Mieux que l'accent ou la voix du professeur, avec plus d'autorité, laissant une plus vive empreinte, l'enregistrement sonore, dans un enseignement visant à forger d'abord des réflexes, doit précéder et en grande partie remplacer le manuel, dans l'apprentissage des langues vivantes. La perception des phrases, l'habitude de les entendre et de les répéter dans une situation qui les réclame doivent précéder la conscience analytique; on acquiert des habitudes verbales avant de connaître consciemment des règles de grammaire.

d) langue structurale au lieu de langue atomisée

658. L'enfant — ou un primitif qui aurait à faire l'apprentissage oral de nos langues — apprend à utiliser les groupes de sons (la phrase n'est pour lui qu'un long mot), avant de savoir décom-

(1) Cité dans *Cahiers pédagogiques*, no 47, avril 1964, p. 11.

poser ces structures en mots ou en syllabes. Par degrés, et selon les étapes, il a d'abord une perception synthétique du langage, il possède un certain nombre de structures, de schémas expressifs, dans lesquels il introduit peu à peu des changements par substitution de groupes-sujets ou de groupes-objets. La didactique moderne des langues vivantes s'inspire largement de ce mode d'approche. Elle forme des habitudes; la connaissance à transmettre est réfléchie, analytique et rationnelle pour le maître, mais celui-ci cherche d'abord à l'inculquer sous une forme synthétique et par mode intuitif.

Quelques aspects didactiques —

659. Bien des sciences nouvelles ont contribué à l'élaboration de la didactique des langues vivantes. La psychologie de l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant, la linguistique orientée de plus en plus vers l'observation et la comparaison des structures, la statistique linguistique et la théorie de l'information qui ont pu déterminer, pour une langue donnée, le vocabulaire de base qui permet de saisir environ 90 pour cent de tout ce qu'on exprime oralement dans cette langue, la phonologie ou science des sons quant à leur fonction dans la langue — toutes ces sciences nouvelles sont à la base de la didactique contemporaine des langues et des quelques principes fondamentaux dont elle s'inspire.

a) Principes de fréquence, d'utilité, de recouvrement, de facilité, etc.

660. L'étude des fréquences du vocabulaire, au moyen de calculatrices électroniques, a permis de déterminer le vocabulaire de base de plusieurs langues vivantes et de le répartir, pour fins d'enseignement, sur les années d'apprentissage scolaire de la langue; à ce facteur de fréquence s'en ajoutent d'autres, par exemple celui de l'utilisation du mot, ou encore le fait qu'il peut recouvrir plusieurs concepts, ou même sa facilité relative (à cause de sa brièveté, de sa précision, de sa ressemblance avec un autre, etc.). On a ainsi, pour l'anglais, des séries de manuels qui correspondent à un vocabulaire annuel progressif de 450, 800, 1,000, 1,500, 2,000 mots. De la même façon, les structures grammaticales de base peuvent être ainsi échelonnées par ordre décroissant d'importance, dans les diverses années du cours. Au lieu d'avoir une grammaire disposée selon un certain ordre logique, on a une grammaire et un vocabulaire fondés sur une évaluation quantitative et fonctionnelle. Cette linguistique appliquée a déjà donné naissance à une didactique beaucoup plus efficace.

b) principe «structuraliste»

661. Ce vocabulaire et ces formes sont présentés oralement et dans une structure globale significative; des batteries d'exercices permettent de les fixer dans la mémoire auditive et la mémoire motrice jusqu'à en faire des réflexes, des mécanismes verbaux de base, immédiatement utilisables sous la provocation d'une situation con-

crète ou d'une situation linguistique données. Ces tournures typiques ne sont, au début, que des schémas synthétiques, une sorte d'armature à laquelle la spontanéité s'habitue à recourir.

662. Une fois assimilés ces schémas ou ces moules, d'autres exercices habituent l'élève à y opérer des remplacements ou commutations, par exemple du groupe-sujet ou du groupe-complément; on commence donc un peu à décomposer la structure en ses éléments, les mécanismes deviennent plus subtils. Il s'établit dans l'esprit une sorte d'algèbre implicite des divers éléments de la phrase, la formule N-Vp-N correspondant, dans son état le plus simple, à nom-sujet, verbe au présent et nom-complément. c) principe de commutation

663. L'élève percevra bientôt — et le maître peut le faire observer à la classe — qu'en italien /o/, /i/, correspondent à un singulier, à un pluriel; un Anglais percevra que les sons /e/, /é/ représentent en français un singulier et un pluriel (*le* chat, *les* chats); un Espagnol pour qui la lettre e se prononce toujours /é/ devra s'habituer à discerner cette différence toute nouvelle pour lui et aura d'abord assez de difficulté à distinguer un singulier et un pluriel. Dans *read*, *reads*, une oreille française s'habituera à associer un son /s/ et une 3e personne du singulier. Et ainsi de suite. Par la perception auditive, on saisit certaines constantes grammaticales. d) observation phonologique

664. Le dressage destiné à faciliter l'acquisition d'un mécanisme comporte diverses phases et des exercices se succédant selon une programmation basée sur les fréquences et l'aspect fonctionnel: 1. La pratique audio-visuelle commence par une sorte de bain auditif de courtes phrases portant sur la structure à assimiler; au début, l'oreille agit comme un filtre et n'entend vraiment que les sons déjà connus dans la langue maternelle, y assimilant les nouveaux sons: un Espagnol assimilera le son de /e/ dans *leçon* et le son de /é/ dans *les* chats au seul son de /é/ qu'il utilise dans *madre*. Des exercices de phonétique l'habitueront peu à peu à entendre et reproduire les sons de la langue étrangère. Autant que possible, les phrases entendues doivent être prononcées au rythme normal, soit par le professeur, soit par le magnétophone, celui-ci étant, du témoignage même de bien des professeurs, plus efficace, constant, moins sujet aux variations ou à la fatigue, mais aussi plus loin de la réalité linguistique, avec ses variantes, ses gestes et expressions. Dans une classe mieux équipée, on peut faire précéder ce bain auditif, d'images visuelles sur films représentant la situation-stimulus, puis présenter les phrases avec l'image visuelle. 2. Une fois bien perçue la tournure à apprendre, dans une série de phrases, on fait appel à la mémoire motrice, par la répétition; la répétition doit suivre l'audition d'assez près pour prévenir la traduction. e) étapes dans l'acquisition des mécanismes

Remarquons que, sauf avec de jeunes enfants, une sorte de traduction mentale s'opère toujours plus ou moins au début. Parfois, le maître traduit brièvement un mot, pour en clarifier le sens et rassurer l'élève, puis l'emploie ensuite assez souvent pour l'associer en permanence avec le signifié, éliminant alors le besoin de traduction. 3. Dans une troisième étape, une fois bien assimilées les structures de base, on peut opérer des commutations; dans l'algèbre structurale, remplacer le N sujet par un autre N sujet, ou le N objet par un autre N objet. Ces modèles ou « patterns » amènent l'élève à percevoir et reproduire des formes et règles de grammaire par l'observation. On vise à faire percevoir d'abord des armatures, des moules synthétiques d'expression, plutôt que du vocabulaire; cette syntaxe est orientée vers une situation réelle.

Rôle du maître

665. Certains pourront craindre que la classe ne se mécanise complètement, surtout si l'on utilise les bandes d'enregistrement où l'élève répète ce qu'il vient d'entendre puis écoute et compare lui-même la phrase-modèle et la sienne. On doit se rassurer; la machine n'a rien de magique; si le programme n'est pas élaboré selon une progression scientifique, l'élève n'apprend rien. Par ailleurs, c'est, plus encore que dans le domaine des structures, dans celui de la prononciation, de l'accentuation, du rythme, de l'intonation que la machine est utile; le rôle du maître, ici, c'est d'habituer l'élève à entendre tout cela, et non pas seulement les sons corrects; il reste à inventer un bon système de notation graphique des intonations, du rythme; un élève peut s'imaginer avoir bien répété ce qu'il entend lorsqu'il a reproduit les sons correctement; mais ils ne sont qu'une petite partie de l'énoncé. Le maître attirera l'attention sur les aspects auditifs qui ont échappé à l'élève; il fera reprendre, individuellement, ou sur la bande d'enregistrement, ou par répétition chorale l'image sonore globale. C'est le maître qui sait vraiment à quel moment l'énoncé est parfaitement assimilé, la structure clairement perçue, avant qu'on passe à l'étape suivante. Le magnétophone est au centre de la leçon, on doit l'utiliser massivement, surtout avec les débutants, bombarder l'oreille; mais l'art de s'en servir est l'affaire du maître. C'est lui qui veille à ce qu'on ne traduise pas, lui qui décide quand et dans quelle mesure on peut écrire la langue d'abord acquise oralement, lui qui est l'ingénieur de cet apprentissage, lui dont la psychologie expérimentale de l'apprentissage guide la classe de façon sûre et efficace. La préparation de classe doit être méticuleuse et bien réfléchie, dosant les divers modes d'apprentissage de façon à garder l'intérêt en éveil et à éviter la fatigue. Outre la formation spéciale requise, il faut au maître une grande patience, une grande discipline personnelle lui permettant d'éviter les raccourcis, la traduction, etc., un don d'entrer en sympathie avec ses élèves sur le plan de cet apprentissage.

666. C'est enseignement direct, par bain auditif, par appel à la mémoire auditive, motrice, cette assimilation des structures par acquisition d'habitudes verbales, cet apprentissage inductif de la grammaire par l'observation phonologique et structurale ne doivent faire appel à l'écriture, au manuel qu'après une centaine d'heures de pratique orale, et de façon mesurée et prudente, si l'on veut prévenir la tendance à recourir à la traduction. On doit utiliser des manuels où l'apprentissage écrit de la langue se fait par la même méthode inductive, et par répétition de structures et de formes synthétiques, cherchant, comme l'enseignement oral, à éviter les fautes à l'élève et à renforcer constamment, par la répétition, les connaissances déjà acquises. Le manuel pourrait aussi être présenté sous forme de feuillets à insérer dans un cahier, une fois que les structures auraient d'abord été assimilées parfaitement sous leur forme orale. De même, l'usage de la langue maternelle doit être réduit au minimum et pratiqué à bon escient uniquement par le maître: au début, pour certains sons nouveaux, afin d'expliquer brièvement où placer la langue, comment produire le son, et plus tard, à un stade assez avancé, pour indiquer le sens d'un mot, la différence entre mots de sens voisin, (*door* et *gate* par exemple), de façon à prévenir un contresens.

Place de l'écriture, du manuel, de la langue maternelle

667. L'exercice de traduction doit rester une spécialité de niveau avancé, tout comme la littérature ou la philologie. Une méthode directe en écarte l'usage presque totalement. Il semble qu'on doive réserver la traduction (thème ou version) au niveau pré-universitaire et professionnel et au niveau universitaire. Autrement on risque de nuire à l'acquisition d'habitudes linguistiques nouvelles; l'élève à qui on a enseigné une langue étrangère en utilisant le biais de sa langue maternelle continuera de projeter constamment les tournures de sa propre langue dans la langue à étudier.

Place de la traduction, de la littérature

668. On pourrait, également au niveau avancé, songer à utiliser la langue étrangère en rapport avec d'autres disciplines, faire faire, oralement ou par écrit, dans cette langue, un compte rendu d'excursion géographique, de petite recherche historique, d'expérience scientifique ou autres — pourvu que ces travaux n'exigent pas un vocabulaire technique trop élaboré. En effet, comme pour le français, tous ne sont pas également doués pour le travail d'imagination et de création; l'expression quotidienne est d'ordinaire appelée par des sujets assez concrets.

La langue étrangère comme langue véhiculaire

669. L'âge idéal pour entreprendre l'étude d'une langue étrangère est l'objet de bien des controverses. Dans un pays bilingue, ou dans une région comme le Québec, où la langue maternelle est menacée par le contact fréquent avec une autre langue dont la pression est très forte, le problème se pose sous un angle particulier, et il se

Organisation des études:
a) Âge de l'apprentissage — les théories

pose d'une autre manière selon qu'il s'agit de la langue qui fait pression, ou de celle qui subit cette pression, ou d'une quelconque autre langue vivante. Nous reviendrons sur ce problème de la langue seconde dans la troisième partie de ce chapitre. Signalons seulement ici les deux facteurs en cause dans ce problème. Le premier facteur est celui de la malléabilité des organes auditifs et phonateurs, et même, selon des spécialistes du cerveau, la malléabilité des cellules du cerveau qui servent à l'apprentissage des langues; cette malléabilité décroît à mesure que l'enfant grandit, se développe, s'enracine dans les habitudes acquises pour sa langue maternelle[4]. Si l'on ne considère que cette série de facteurs, on devrait donc apprendre une langue étrangère le plus tôt possible, chanter en langue étrangère dès la classe maternelle pour en faire l'apprentissage systématique dès l'entrée à l'école élémentaire. Mais l'autre facteur en cause, dans ce problème, c'est justement celui de la langue maternelle; l'apprentissage d'une autre langue par un très jeune enfant ne va-t-il pas nuire, chez lui, à son apprentissage de la langue maternelle? Ne doit-on pas attendre qu'il possède d'abord suffisamment sa propre langue? Mais quand peut-on dire qu'une langue est vraiment possédée par celui qui la parle? Autant de sujets d'interminables controverses tant qu'on n'aura pas fait de sérieuses recherches et des expériences scientifiques sur la question[5].

b) durée de cet apprentissage:

i. selon les aptitudes

679. Le temps que requiert l'apprentissage d'une langue étrangère dépend évidemment des aptitudes et dons de l'élève, de l'efficacité des méthodes d'enseignement et de bien d'autres facteurs. Étant donnée cette diversité des aptitudes, il est souhaitable, dans une école aux effectifs assez nombreux, de grouper les élèves selon leurs aptitudes et leurs acquisitions préalables, et de procéder régulièrement à des regroupements; de cette façon, les élèves doués et rapides ne seront pas rebutés par la répétition, les élèves plus lents ne seront pas portés à se décourager le long du chemin; chacun pourra travailler à son rythme propre. L'utilisation judicieuse du laboratoire de langues favorise cette individualisation de l'apprentissage.

ii. selon le but poursuivi, l'âge, le niveau

671. Il est évident aussi qu'un adulte forcé par ses affaires d'apprendre une langue le plus vite possible peut, après un entrainement intensif de plusieurs semaines, se plonger dans la réalité linguistique d'un pays étranger et s'y débrouiller. Ce forçage ne paraît ni possible ni souhaitable actuellement dans les cadres scolaires. Par ailleurs, dans l'école, un grand adolescent pourrait sans doute apprendre plus d'allemand ou de latin en deux ans, s'il est fortement motivé, qu'un enfant de douze ans qui ne voit pas encore clairement

(4) Selon les théories du Docteur W. PENFIELD, de l'Institut neurologique de Montréal, entre autres, qui préconise cet apprentissage pour le plus jeune âge.

(5) *Cahiers pédagogiques*, avril 1964, no 47, p. 119.

l'usage qu'il pourra faire de ces langues. Aujourd'hui, l'usage de nouveaux procédés audio-visuels, l'action sur le subconscient, dans l'état de demi-sommeil, ou la concentration intensive de l'apprentissage en un temps très limité font l'objet de toutes sortes d'expériences qui changeront peut-être profondément la didactique des langues, ou qui modifieront la durée de l'apprentissage, ou bien qui obligeront les éducateurs à se demander nettement si l'étude des langues est faite surtout en vue de la connaissance pratique des langues ou si, dans leur esprit, elle doit servir principalement à développer l'intelligence, l'analyse, l'observation et fournir un point de comparaison qui éclaire la connaissance de la langue maternelle; ces objectifs ne semblent pas toujours définis bien nettement par les éducateurs ou dans les programmes scolaires. L'enfant, lui, s'intéresse à une langue comme instrument et l'apprend plus vite dans un quartier bilingue qu'à l'école. Si on aborde l'étude scolaire des langues vivantes au début du cours secondaire, il semble qu'on pourrait, à raison de deux ou trois classes et de deux ou trois périodes de travail pratique et de laboratoire par semaine, arriver, en cinq ans environ, à une excellente connaissance de base de l'italien ou de l'espagnol, ou bien à une connaissance raisonnable de l'allemand, du russe, du latin, du grec ou sans doute du japonais, du chinois. Le séminar international de l'Unesco sur l'enseignement des langues modernes, tenu à Ceylan, en 1953, recommandait, comme durée optima, six heures par semaine durant six ans.[18] Des recherches s'imposent pour mieux déterminer ce qu'on peut apprendre en un temps et avec des méthodes donnés, dans tel ou tel milieu linguistique. Il serait possible aussi d'étudier une langue à un rythme concentré et à un niveau avancé et d'en aborder une ou deux autres de façon moins approfondie et uniquement par la lecture, comme le latin par exemple. Il faudrait préciser nettement les exigences, le vocabulaire de base, les structures fondamentales requises pour chacun des niveaux.

Personnel enseignant: a) formation des maîtres

672. Cette pédagogie scientifique des langues vivantes et les méthodes directes requièrent un personnel enseignant très bien formé à cette didactique; le professeur doit en effet non seulement connaître parfaitement la langue à enseigner mais être au courant des recherches pédagogiques dans ce domaine et avoir expérimenté plusieurs méthodes. Il aura, tout d'abord, étudié la langue au niveau scolaire et au niveau universitaire, il en connaîtra les structures, la grammaire, la littérature, il aura pu la parler et la pratiquer abondamment. On pourrait exiger de lui une forte spécialisation dans la langue à enseigner, une formation didactique et une certaine spécialisation dans sa langue maternelle.

(18) The teaching of modern languages, UNESCO, p. 49.

b) les assistants

673. On pourrait songer, comme cela se pratique en Europe, à recruter des assistants dans le pays où se parle la langue; ce sont en général des étudiants ou des diplômés de fraîche date qui veulent faire un stage d'étude en pays étranger. Ils peuvent, sous la direction du professeur, corriger la prononciation, l'accent et l'intonation des élèves, diriger des excursions où l'on pratique la langue étrangère. Un centre d'initiation devrait accueillir ces assistants à leur arrivée, leur indiquer comment faire un cours pratique, quelles erreurs didactiques et psychologiques éviter, comment collaborer avec le professeur.

Adaptation à cette didactique

674. L'enseignement des langues par méthode directe et surtout orale ne doit s'adresser qu'à des enfants qui n'ont pas encore reçu l'enseignement livresque traditionnel, fondé sur la traduction. Il est bien difficile de corriger chez un enfant l'habitude qu'il aurait prise de traduire systématiquement de sa langue dans une autre. La même difficulté d'adaptation se rencontre naturellement dans l'enseignement des langues vivantes aux adultes. On la rencontrera aussi chez les enseignants à former, la plupart ayant étudié selon les méthodes traditionnelles ou ayant longuement pratiqué la traduction à l'occasion de l'étude du grec et du latin. Ce n'est vraiment que lorsqu'arriveront à l'université des élèves formés dès le secondaire par des méthodes directes qu'on pourra sortir un peu de ce cercle vicieux et que la didactique dont nous parlons sera plus efficace.

Valeur formatrice de ces méthodes

675. On peut s'interroger sur la valeur de formation intellectuelle que comportent ces méthodes directes, par comparaison avec l'enseignement traditionnel analytique et grammatical. Nous croyons pour notre part qu'il est aussi utile et formateur de faire de l'analyse à partir de l'observation que de proposer des cadres logiques et analytiques à priori pour ensuite y inscrire la réalité; la formation de l'oreille, de l'attention et de la perception auditive et phonologique, le contrôle des réflexes verbaux nous paraissent contribuer tout autant au perfectionnement de l'être humain, de ses pouvoirs d'attention et de compréhension. Cette participation de l'appareil auditif et phonateur à l'apprentissage des langues est non seulement plus efficace et plus réaliste, mais correspond plus normalement à cette unité fondamentale de l'être humain qui faisait dire à Aristote que « rien n'entre dans l'intelligence sans être passé par les sens ». Ces méthodes, mieux enracinées dans l'être, à un âge où l'écolier est malléable et en pleine croissance physique et sensible, ne prétendent pas, comme les méthodes traditionnelles, transmettre la synthèse de toute une culture, la connaissance de toute une littérature nouvelle; une visée plus modeste, plus concrète les protège sans doute de certaines illusions, de l'ambition de transmettre une connaissance qui ne pourrait être que superficielle à ce stade. En

effet, à ce niveau, l'écolier ne fait qu'aborder l'étude systématique de la littérature dans sa propre langue. Cependant, comme nous le dirons plus loin, l'enseignement de l'une des langues officielles, dans un pays bilingue, doit viser davantage à un but culturel.

Elaboration des programmes

676. Les programmes d'études, pour chacune des langues étudiées, devront être soigneusement conçus et expérimentés, souvent corrigés et revisés, par des spécialistes de la langue et de la didactique, par des enseignants et chercheurs de niveau universitaire, par des praticiens de l'enseignement au niveau secondaire et au niveau de l'institut. Cette élaboration d'un programme peut occuper un spécialiste à plein temps durant plusieurs années, comme ce fut le cas de Roger Mackin, de l'Université d'Edimbourg, chargé d'établir un programme d'anglais élémentaire pour le Pakistan. Ces programmes devront indiquer quelles langues on devra imposer ou permettre aux élèves, dans quels buts utilitaires et culturels on envisage l'étude de chaque langue, et quel nombre d'heures et d'années on y consacrera. Ces programmes devront être spécifiques, indiquant, pour chaque langue, l'inventaire des mots, locutions, idiotismes et structures grammaticales à apprendre chaque année, les procédés à employer, le niveau de maîtrise à atteindre à la fin de l'année. Tout cela, bien entendu, ne peut se décider dans l'abstrait, requérera des spécialistes expérimentés, des études, des recherches, un contact constant avec les enseignants, des équipes de conseillers pédagogiques, des sessions d'étude.

Equipement requis

677. L'enseignement des langues vivantes nécessite un équipement qui peut se réduire, dans certains cas, à un simple tourne-disque et à des disques dans la langue à enseigner. Cependant le magnétophone est préférable au disque parce que le ruban résiste beaucoup mieux à l'usage et parce que le magnétophone peut servir à des usages et exercices plus variés: enregistrement des exercices par les élèves, audition et correction de ces exercices, etc. Une classe mieux équipée pourrait posséder quelques cabines d'audition et d'enregistrement à l'arrière de la classe, des films et un matériel audio-visuel plus complet pour l'initiation aux structures grammaticales, à la phonétique, à l'observation phonologique; enfin, l'idéal serait qu'une école puisse mettre un laboratoire de langues à la disposition du professeur de langues modernes. Des photographies, des cartes géographiques, des films, des volumes ou d'autres éléments susceptibles d'intéresser les élèves au pays dont on étudie la langue, seraient également utiles comme éléments extérieurs de motivation. Les manuels doivent correspondre au programme et à la méthode à suivre; des manuels pour l'enseignement micro-gradué, ou un enseignement micro-gradué au moyen de bandes magnétiques devraient devenir d'usage courant pour le rattrapage des élèves en retard ou pour permettre à chacun de mieux travailler

à son rythme propre. Le ministère de l'Éducation devrait indiquer aux enseignants le matériel disponible et en faciliter la distribution dans les écoles.

Direction

678. L'organisation de l'enseignement des langues vivantes est à mettre sur pied presque entièrement dans la province. Le ministère de l'Éducation devra confier cette responsabilité, à l'intérieur de la Direction des programmes, à un homme bien qualifié et dynamique qui pourra, au besoin, s'entourer de comités consultatifs pour l'enseignement des diverses langues. On devra encourager les universités à préparer les spécialistes de cette didactique et à organiser les recherches nécessaires.

III

L'enseignement de la langue seconde au Québec

Langue seconde et bilinguisme

679. Ce que nous avons dit de l'enseignement des langues vivantes s'applique, dans l'ensemble, à l'enseignement du français ou de l'anglais comme langues secondes, bien que le fait qu'il s'agisse là des deux langues officielles de notre pays appelle certaines orientations particulières. L'une des conséquences de ce bilinguisme, nous semble-t-il, c'est que, parmi les langues vivantes étudiées à l'école, on doit accorder la priorité au français si l'on est anglophone, à l'anglais si l'on est francophone.

Circonstances locales

680. Le Québec est, sans doute avec l'Acadie, la région la plus bilingue du Canada, et la seule province qu'on puisse dire bilingue. Tous les Canadiens français instruits y savent les deux langues; les Canadiens anglais — constituant 12 pour cent de la population de la province et une minorité plus longuement scolarisée que la majorité, et la population sans doute la plus fortement scolarisée de tout le Canada — ne se tirent parfois d'affaire que péniblement en français ou même ne le comprennent pas du tout.

Evolution récente au Québec

681. Depuis peu d'années, les Canadiens anglais du Québec ont souhaité plus vivement apprendre le français. Sur le plan scolaire, cela se manifeste par quelques initiatives intéressantes: préparation de manuels spéciaux, pour chacun des degrés du cours, ou expérience entreprise par la Commission scolaire de West Island et qui consiste à enseigner en français aux élèves anglophones une partie des matières ordinaires du programme: géographie, histoire, sciences ou autres. Dans les écoles anglaises de la province, on commence le français au cours élémentaire, dès la 3e année. Du côté français, en vue de protéger la qualité du français, une partie de l'opinion tend à repousser beaucoup plus tard l'étude de l'anglais. Il est évident que la situation n'est pas comparable dans les deux secteurs;

la langue anglaise n'est pas, en Amérique, dans la situation de langue minoritaire, comme c'est le cas du français qui doit sans cesse être sur la défensive.

682. La connaissance et l'enseignement de la langue seconde, dans le Québec, qu'il s'agisse de l'anglais ou du français, rencontre certains problèmes qui sont communs aux francophones et aux anglophones. Le premier de ces problèmes est un certain manque de conviction chez les Canadiens de langue française aussi bien que de langue anglaise, quant à l'intérêt qu'il y a à bien connaître la langue de leurs compatriotes.

Problèmes communs au sujet de la langue seconde:
a) manque d'intérêt

683. Cette étude toute pragmatique, poursuivie sans intérêt et qui s'arrête dès qu'on sait se débrouiller un peu dans la langue seconde, ne s'appuie que sur des motivations utilitaires et sur les nécessités de la vie quotidienne, des relations industrielles, commerciales et professionnelles. Dans l'ensemble, il y a peu de liens d'amitié entre anglophones et francophones; ils ne sont pas curieux les uns des autres, ils se coudoient mais ne se connaissent pas. C'est pourquoi une langue toute pragmatique et très rudimentaire a paru suffire, jusqu'ici, entre ces deux groupes, ces « deux solitudes ».

b) absence de motivations
i. humaines

684. Les relations entre universitaires des deux groupes sont nouvelles et encore rares; elles doivent souvent s'établir uniquement en anglais, un seul groupe étant vraiment bilingue, et souvent dans un anglais rudimentaire, l'anglais n'ayant pas été étudié comme une langue de culture, mais de façon pragmatique; cela ne peut guère contribuer à inspirer un très grand respect mutuel des uns envers les autres, sur le plan culturel. On dirait, lorsque Canadiens francophones et anglophones sont ensemble, qu'ils ignorent complètement qu'ils sont en train de s'exprimer dans l'une des deux plus grandes langues de culture du monde. La plupart des pays enseignent actuellement l'anglais ou le français comme langue seconde. Mais les Canadiens de l'une ou de l'autre langue parlent parfois ces langues de façon aussi rudimentaire que s'il s'agissait d'une langue indienne ou africaine qu'on n'aura à utiliser que deux ou trois mois pour communiquer avec des indigènes.

ii. culturelles

685. Il est assez paradoxal que, dans un pays bilingue, ces deux langues soient enseignées, comme langues secondes, beaucoup moins bien que dans des pays unilingues pour lesquels elles sont des langues étrangères. Tel écolier de France sait parfois mieux l'anglais, ou tel écolier anglais, mieux le français — du moins les meilleurs d'entre eux — que bien des adultes du Québec qui ont étudié ces langues à l'école, comme langues secondes. Quand on pense qu'un bachelier moyen de nos collèges classiques, après huit années d'anglais, est souvent incapable de le parler ou de le lire, ou qu'un

c) pauvreté de cet enseignement au Québec —

finissant de « high school », après neuf ans de français, n'en sait pas assez pour l'utiliser ensuite dans la vie, il est urgent de s'interroger sur la qualité de cet enseignement de la langue seconde dans les écoles de notre province.

i. personnel peu qualifié

686. Dans les écoles de langue française, le cours d'anglais ou le professeur qui le donne ne sont pas parmi les plus populaires; la tradition a fait de cet enseignement une sorte d'obligation pénible et ennuyeuse, une corvée, aussi bien pour le professeur que pour l'élève. Il en va peut-être de même, dans les écoles de langue anglaise, au sujet du français. Le personnel destiné à cet enseignement est souvent insuffisamment qualifié malgré l'effort d'un grand nombre d'enseignants pour se perfectionner et malgré les cours d'été organisés à leur intention par les universités. Dans certains établissements, une connaissance pratique, acquise dans la vie quotidienne ou dans le monde des affaires, est souvent considérée comme une qualification suffisante, d'un côté comme de l'autre; c'est cette langue réduite, souvent incorrecte, que transmettra parfois dans les cours un professeur que la conscience même de ses insuffisances paralyse.

ii. barrière entre catholiques et protestants

687. Un autre paradoxe du système scolaire québécois résulte du cloisonnement de ce système en deux secteurs. Le diplôme décerné dans les écoles normales indique que le candidat est « de foi catholique » et le diplôme décerné par le « Central Board of Examiners » aux futurs enseignants qui terminent leur cours à Macdonald College indique qu'ils sont soit « de foi protestante », soit « de foi hébraïque »; les diplômés catholiques enseignent dans les écoles du secteur catholique seulement, et les diplômés protestants ou juifs enseignent dans les écoles protestantes seulement. Les Canadiens français étant, en majorité, catholiques, et les protestants étant presque toujours anglophones, on en est réduit à faire enseigner en général le français par des anglophones, dans les écoles protestantes, et l'anglais par des francophones, dans les écoles catholiques. La conséquence en est que la langue seconde est généralement mal enseignée, par des gens qui la connaissent et la parlent mal; ce qui aboutit à un bilinguisme de mauvaise qualité et de façade. Il est donc urgent d'abolir cette barrière qui empêche, dans un pays bilingue, d'utiliser des protestants de langue anglaise pour enseigner l'anglais dans les écoles catholiques de langue française, et des catholiques de langue française pour enseigner le français dans les écoles protestantes de langue anglaise; il est urgent aussi de préparer des Canadiens français à bien enseigner l'anglais et des Canadiens anglais à bien enseigner le français. Il ne suffit pas d'avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle pour être apte à l'enseignement de cette langue; une préparation spéciale est nécessaire; il est tout

aussi illusoire de penser que celui qui a bien étudié l'anglais ou le français, soit comme langue maternelle, soit comme langue seconde, même un diplômé d'université, est à cause de cela capable de l'enseigner et d'en improviser la didactique. Nous y reviendrons.

688. L'enseignement de la langue seconde, dans le Québec, doit être bien donné ou n'être pas donné du tout. À la différence de ce que nous avons préconisé pour les autres langues vivantes, l'enseignement de la langue seconde, au Québec, doit avoir une certaine visée culturelle, de façon à dépasser le niveau pragmatique dont on s'est contenté jusqu'ici, d'ailleurs de façon très insatisfaisante puisqu'on ne donnait même pas aux élèves la connaissance de la langue parlée. Il est urgent qu'un anglophone instruit ou cultivé parle un français d'homme instruit ou un français cultivé. Si un francophone apprend l'anglais, qu'il le sache et le parle bien, de façon à se faire respecter et considérer comme un homme instruit par ceux auxquels il s'adresse; tout cela, bien entendu, sans préjudice pour sa langue maternelle, qu'il doit tout d'abord connaître et parler convenablement.

Exigences de cet enseignement —

689. Le temps requis pour atteindre à un certain niveau de connaissance dépend grandement de la qualité du professeur, de ses connaissances, de ses méthodes d'enseignement. On pourrait sans doute, avec un personnel enseignant bien formé, enseigner à parler l'anglais en quatre ou six ans, à raison de trente ou quarante-cinq minutes par jour — ce qui vaut mieux qu'une heure ou une heure et demie à tous les deux jours; on doit faire des recherches et des expériences à ce sujet.

a) le temps requis

690. Les méthodes que nous avons préconisées pour l'enseignement des autres langues vivantes sont tout indiquées ici aussi, mais devront parfois tenir compte de la situation linguistique particulière de notre milieu. On ne doit pas enseigner le français et l'anglais par la traduction et le manuel, comme on le faisait traditionnellement. La primauté de la langue parlée, de sa phonétique, l'apprentissage des structures de la langue avant l'enrichissement du vocabulaire, tels doivent être les fondements de cet enseignement de la langue seconde au Québec. Les écoles devront posséder l'équipement audio-visuel requis.

b) de bonnes méthodes

691. L'enseignant devra non seulement bien connaître la langue qu'il enseigne et être diplômé dans cette langue, qu'il s'agisse là pour lui de sa langue maternelle ou de sa langue seconde, mais il devra aussi connaître la didactique de la langue seconde, ainsi que les divers aspects du bilinguisme au Québec; il s'agit non seulement, dans le cas d'une langue seconde en pays bilingue, de bien transmettre la connaissance d'une langue seconde, mais d'habituer aussi

c) un personnel qualifié :
i. triple qualification

l'enfant à la compréhension d'une mentalité différente de la sienne, de façon à éveiller sa curiosité et sa sympathie envers tous les usagers de la langue qu'il étudie, mais plus particulièrement encore envers ceux de ces usagers qui sont ses concitoyens. Cette triple qualification du professeur, linguistique, didactique et culturelle nous paraît indispensable pour l'enseignement de la langue seconde en pays bilingue.

n. problème administratif

692. La division du système scolaire en un secteur catholique et un secteur protestant pose un problème administratif dans le cas d'un catholique qui enseignerait le français chez les protestants ou d'un anglophone qui enseignerait l'anglais chez les catholiques: c'est le problème de la promotion. Tous les autres professeurs de l'école peuvent espérer atteindre un jour les postes de direction, tandis que le professeur de langue seconde venu de l'autre secteur sera plus ou moins plafonné, dans le régime de promotions. On devra sans doute prévoir, dans l'échelle de traitements, une compensation spéciale pour cette catégorie d'enseignants. Autrement il sera difficile d'attirer les candidats vers l'enseignement de leur propre langue dans les écoles du secteur voisin.

m. difficulté de la fonction

693. Qu'il s'agisse d'un francophone ou d'un anglophone enseignant à des enfants de même langue maternelle que lui-même ou non, sa fonction d'interpréter un des groupes ethniques du pays à l'autre sera toujours délicate; elle exige autant de compréhension et de doigté qu'entre pays différents, à cause du fardeau historique de luttes parlementaires ou autres, d'hostilités latentes, qui pèsent sur les relations entre francophones et anglophones au Québec. Celui qui se spécialise dans l'enseignement de la langue seconde doit posséder une certaine formation psycho-sociologique le préparant à cette fonction, bien connaître la mentalité de ceux à qui il s'adresse et la mentalité de ceux dont il enseigne la langue, éprouver envers les uns comme envers les autres une curiosité et une sympathie naturelles. Des voyages au Canada, aux Etats-Unis, en France ou en Angleterre l'aideront à nourrir sa compréhension et son intérêt. L'engagement pour l'enseignement de leur langue aux étrangers, de quelques professeurs spécialisés, venus de ces divers pays (il existe d'excellents centres de formation pour ces spécialistes aux universités de Londres et d'Edimbourg, à la Sorbonne de même que dans plusieurs universités américaines) non seulement pourrait stimuler au Québec la recherche pédagogique dans cette direction, mais parfois aussi la curiosité, la sympathie et la compréhension entre les groupes ethniques.

o. le système d'assistants

694. Les pays européens ont créé, pour l'enseignement des langues vivantes, des postes d'assistants: ce sont des gens originaires du pays dont on étudie la langue et qui ont pour fonction d'aider le

professeur de langue vivante en donnant aux élèves des exercices de phonétique, de conversation et certains cours pratiques et oraux surtout. Eux-mêmes profitent ainsi du contact avec un pays étranger et avec sa culture. Il serait intéressant ici, dans une grande école secondaire française, d'adjoindre au professeur de langue seconde un assistant anglophone qui serait canadien anglais, ou même américain ou britannique; mais on devrait organiser, pour ces assistants, un stage d'initiation didactique et psycho-sociologique; des échanges de professeurs seraient utiles également.

c) possibilité de formation conjointe

695. On pourrait songer à diviser entre les universités la préparation très complexe que requiert au Québec le professeur de langue seconde; on pourrait aussi envisager la possibilité de former conjointement les professeurs de langue seconde pour francophones et pour anglophones, du moins pour ce qui concerne la didactique générale des langues secondes et pour la formation culturelle et socio-psychologique dont nous parlions; ainsi, à Montréal, étudiants francophones et anglophones pourraient suivre partie de leurs cours à l'Université de Montréal, partie à l'Université McGill. Des recherches de didactique comparée seraient précieuses, sur tous ces plans divers, et des expériences pédagogiques pourraient être entreprises.

d) une qualité culturelle suffisante

696. La qualité culturelle de l'enseignement de la langue seconde doit apparaître au niveau même de la langue, et non pas seulement dans une certaine initiation à la civilisation à laquelle elle se rattache. L'accent doit être bon, la langue doit être parlée avec correction et même élégance et, bien entendu, couramment et avec aisance. On doit mettre une certaine fierté à bien s'exprimer dans la langue seconde. Ajoutons qu'un élève devrait, à la fin de la 11e année, avoir lu, dans la langue seconde, quelques oeuvres littéraires appropriées à son âge et à ses goûts.

e) des contacts culturels

697. Un Canadien français ainsi formé devrait avoir envie de vivre en milieu anglais pour un certain temps, soit en Amérique du Nord, soit en Angleterre; de même un Canadien anglais devrait se sentir capable de parler français partout dans la province ou de faire un séjour en France et de s'y exprimer dans la langue du pays. On devrait organiser des voyages d'été au Canada, aux Etats-Unis et en Europe pour les élèves qui manifestent le plus d'intérêt et de dons pour la langue seconde. On pourrait établir des correspondances scolaires entre francophones et anglophones du Québec et avec des pays où se parle la langue seconde étudiée; aussi des visites entre écoliers anglophones et francophones d'une même région, des rencontres sportives ou autres, des bourses pour favoriser les échanges d'étudiants entre établissements de langue française et de langue anglaise.

Problème de l'âge favorable à cet apprentissage:
a) opinions des anglophones

698. Nous avons vu, en parlant des langues vivantes en général, qu'il est préférable, pour les bien connaître et bien parler, de les étudier jeune, à un âge où les organes auditifs et phonateurs sont malléables, et où les automatismes verbaux s'acquièrent plus facilement. Mais le problème du bilinguisme complique un peu ce principe; et il ne se pose pas de la même façon pour les francophones et les anglophones du Québec. Ces derniers ont entrepris des expériences en vue d'inculquer aux jeunes enfants les premiers éléments du français. Pour eux, la langue anglaise ne court aucun danger à ce régime; et l'intelligence de l'enfant ne peut en souffrir, ni son développement. Ils ne comprennent guère pourquoi les francophones envisagent le problème d'une autre façon.

b) opinions des francophones

699. Divers groupes francophones se sont inquiétés du projet de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui voulait tenter une expérience d'enseignement de l'anglais à de jeunes enfants, suivant l'exemple anglophone. Il faudrait faire une étude sérieuse de ce problème pédagogique. Pour bien des Canadiens français, un enseignement de l'anglais à de très jeunes enfants est nuisible à l'apprentissage du français comme langue maternelle, en particulier dans un pays et un continent où le français est minoritaire, soumis à de constantes pressions, entaché d'anglicismes nombreux; ils redoutent aussi que ce partage entre deux langues ne nuise à l'ensemble du développement intellectuel de l'enfant. Certains réclament que cet enseignement ne commence qu'au niveau secondaire. D'autres, par contre, ne croient pas que l'apprentissage de l'anglais par un jeune enfant lui soit nuisible, pourvu que le français lui soit bien enseigné et qu'on le parle bien dans son entourage; plusieurs sont portés à croire que l'habitude auditive et musculaire de l'anglais ne peut s'acquérir parfaitement que lorsqu'on est encore très jeune, vers le début du cours élémentaire. Il est difficile, pour un système scolaire, de satisfaire des opinions aussi contradictoires.

c) solutions possibles

700. On devrait laisser aux parents une certaine liberté de décision en cette matière et offrir un système assez souple pour qu'on puisse, mais uniquement si on a le personnel spécialisé compétent, faire commencer l'étude de l'anglais en 2e ou 3e année du cours élémentaire pour certains, en le continuant ensuite à raison d'une dizaine de minutes par jour seulement, pour entretenir et fortifier les mécanismes acquis; les autres commenceraient l'anglais en 5e année, selon le régime actuel, à raison de trente ou quarante-cinq minutes par jour. On pourrait faire servir à cette initiation à l'anglais certains camps d'été, ou des récréations où l'enfant jouerait avec des camarades anglophones, ou encore des heures supplémentaires le samedi ou un quart d'heure supplémentaire quotidien, le matin. On pourrait expérimenter diverses formules, entre autres celles

qu'utilisent les anglophones, par exemple celle qui consiste à donner l'un des enseignements au programme uniquement en anglais: géographie, arithmétique ou autre.

Programme d'études pour la langue seconde

701. Comme pour les langues vivantes en général, le programme de langue seconde doit être soigneusement gradué, prévoir un vocabulaire et des structures de base bien définis pour chaque année. Une fois en possession d'un vocabulaire s'élevant progressivement de 500 à 3,000 mots, après une deuxième ou une troisième année environ, l'élève pourra lire avec profit certains ouvrages documentaires, des journaux, des revues et accroître son vocabulaire à un rythme personnel plus ou moins rapide. Ce programme devra être élaboré par des spécialistes en linguistique et en pédagogie, soigneusement expérimenté et souvent revisé et perfectionné.

Direction de cet enseignement

702. Le gouvernement devra nommer, à la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, un organisateur de l'enseignement de l'anglais et un organisateur de l'enseignement du français comme langues secondes, cette didactique étant assez différente de celle qu'on doit utiliser pour enseigner ces langues comme langues maternelles; ces deux organisateurs devront travailler conjointement, confronter les expériences de leurs deux secteurs, échanger, au besoin, des services et du personnel et travailler en constante collaboration avec les centres de recherches sur la didactique des langues vivantes, dans les universités.

V

L'enseignement des langues anciennes

Importance

703. Tout ce que nous avons dit de l'enseignement de la langue maternelle, des langues vivantes et de la langue seconde ne doit pas laisser croire que nous voulons mettre au rancart l'étude du latin et du grec. Cet enseignement, dont les méthodes se sont améliorées au cours des années récentes, en s'inspirant de la didactique des langues vivantes, surtout pour ce qui concerne le latin, doit continuer de se perfectionner. Mais certains des arguments en faveur de la culture gréco-latine, mis en lumière depuis des siècles, sont devenus discutables.

Gymnastique intellectuelle formatrice

704. Dans une tradition scolaire où l'enseignement de la plupart des matières comportait une bonne part d'encyclopédisme et faisait moins appel qu'aujourd'hui à la réflexion et à l'activité créatrice de l'élève, il est certain que le travail personnel ardu que réclament le thème et la version était l'un des exercices scolaires les plus fructueux; ce travail solitaire, l'analyse qu'il comporte, les recherches dans le dictionnaire et la grammaire développaient la logique, la finesse, la ténacité intellectuelle. Mais cet appel à la réflexion, à l'analyse, à la recherche, au travail personnel acharné doit devenir

partie inhérente de tout enseignement; dans chacune des matières du programme, on vise maintenant à remplacer l'encyclopédisme par un recours constant aux principes de base, par une meilleure compréhension, par une recherche et une réflexion personnelles qui constituent une gymnastique intellectuelle probablement aussi formatrice que celle dont on vantait les mérites à propos du grec et du latin.

Aspect culturel et aspect grammatical

705. Délaissant les objectifs de l'université du Moyen Âge et de la Renaissance, qui voulait qu'on apprenne le latin pour le parler, pour l'écrire et pour lire les auteurs, l'enseignement du latin est devenu, au cours des siècles, de plus en plus grammatical et technique et de moins en moins culturel; finalement il ne servait plus du tout à faciliter la lecture des grandes oeuvres de l'Antiquité; on en vint même à dire que sa valeur culturelle venait justement de son inutilité. On apprenait la grammaire latine durant des années, mais sans jamais devenir capable de lire un texte couramment. C'est pourquoi on a vu, depuis une vingtaine d'années, les méthodes d'enseignement du latin se rapprocher des méthodes d'enseignement des langues vivantes, de façon parfois un peu artificielle et, par ailleurs, l'étude des langues anciennes faire place en certains cas à la lecture des auteurs anciens en traduction et à l'étude des langues vivantes.

Langues anciennes et langue maternelle

706. Nous avons contesté, au chapitre sur la langue maternelle, l'affirmation traditionnelle, trop peu discutée, selon laquelle l'étude du latin contribuerait à une meilleure connaissance de la langue maternelle. Nous croyons qu'une langue moderne peut fort bien jouer aussi le rôle de langue de comparaison. Le fait qu'une filiation relie historiquement le français au latin ne donnerait au latin une valeur formatrice supplémentaire que si on faisait l'histoire de l'évolution de la langue du latin au français; or il s'agit là d'une spécialité qui pourrait relever de l'université, mais non pas des études secondaires.

Aspect magique et élément de vénération

707. Les vertus quelque peu magiques qu'on prête depuis toujours à l'étude des langues anciennes: formation du jugement, élargissement de l'intelligence, ne leur sont plus exclusives. L'un des aspects pédagogiques, sinon culturels, qu'on ne songe guère à souligner, c'est la vénération dont cet enseignement des langues anciennes était l'objet, le sérieux dont on l'entourait; il est certain que ce sérieux, cette application, en quelque matière que ce soit, sont formateurs par le respect qu'ils inspirent pour l'ascèse et le travail intellectuels en général. On doit viser à transposer cette attitude dans toutes les disciplines, en particulier dans les disciplines nouvelles que les esprits trop traditionnels pourraient être tentés de traiter à la légère, comme les langues vivantes, la formation technique, l'éducation physique ou la formation cinématographique. No-

tons que toutes sortes d'autres éléments, qu'on ne pourra transposer dans d'autres matières, contribuaient au prestige du grec et du latin : leur ancienneté, leur caractère ésotérique de langues mortes, leur place à l'origine de la culture occidentale et de la tradition chrétienne, leur usage dans l'Église, le caractère universel du latin à cause de son usage dans l'Église catholique, enfin la difficulté que présentait l'étude, devenue tout à fait technique, de ces langues. À notre avis, tout travail poursuivi avec attention et rigueur — qu'il s'agisse de géométrie ou de menuiserie — comporte une valeur formatrice et spirituelle; et, comme l'écrit Simone Weil, l'effort qu'il réclame, parfois « en apparence stérile et sans fruit a mis plus de lumière dans l'âme ». La vénération envers l'effort intellectuel ne doit pas être restreinte au travail que réclame l'étude des langues anciennes mais embrasser toutes les disciplines.

Historique de cet enseignement

708. Il est bon de se rappeler que le caractère de plus en plus grammatical et technique de l'enseignement du latin est l'aboutissement d'une longue évolution et d'une lente déformation. Avant l'invention de l'imprimerie, on apprenait le latin comme on apprend aujourd'hui les langues modernes, en l'écoutant et en le parlant. Ce n'est qu'à la Renaissance qu'on commença à l'enseigner de façon plus systématique et à rédiger des grammaires; Montaigne parlait latin à six ans, mais perdit l'usage oral de cette langue au collège de Guyenne, où on ne l'utilisait plus comme langue vivante. Les premières grammaires se réduisaient aux éléments, comme cette grammaire de 1532 qui disait: « ces quelques éléments suffisent (...), le reste n'est pas nécessaire, je laisse à d'autres le soin d'abrutir sans profit l'esprit de mes étudiants... Pensez... à ne pas départir sur cinq années ce que vous pourriez leur enseigner en cinq mois ».[7] Comenius (1592-1670) et ses successeurs préconisèrent ensuite une méthode directe pour le latin, avec vocabulaire de base, gradation des difficultés, association entre le mot et l'objet au moyen d'images. John Locke (1632-1704) prônait aussi une méthode directe aussi bien pour le latin que pour le français: « Si on doit enseigner la grammaire, que ce soit à des gens qui parlent déjà la langue. »[8] Par la suite, les diverses théories ne distinguent pas l'enseignement du latin de celui des langues vivantes. Meidinger (1756-1820) et plus tard Ollendorf et Plötz fondent l'enseignement des langues sur la traduction. Vers le milieu et la fin du XIXe siècle, l'avènement et le développement de la phonétique et de la linguistique conduisirent peu à peu aux principes de linguistique appliquée qui sont à la base de la didactique moderne des langues vivantes.

(7) *Modern Language Teaching*, Etude préparée pour notre Commission par C. T. TEAKLE, ex-directeur de l'enseignement du français dans les écoles protestantes de la province de Québec — p. 8 et suivantes.

(8) « (...) if Grammar ought to be taught at any time, it must be to one that can speak the language already ». Cité par C. T. TEAKLE, *Modern Language Teaching*, p. 9.

Modernisation de cet enseignement

709. La didactique des langues vivantes a inspiré plusieurs tentatives intéressantes pour moderniser l'enseignement du latin. On a établi scientifiquement un vocabulaire de base, on cherche à mettre le plus tôt possible l'élève en mesure de lire des textes, on l'habitue, par l'acquisition du vocabulaire de base, (avec 1,500 mots on possède 80 pour cent du vocabulaire des oeuvres classiques), à se passer du dictionnaire, l'étude de la grammaire est fondée sur l'observation des structures et des formes plutôt que sur une accumulation de règles de grammaire présentant la langue sous un aspect atomisé. Certains aspects de cette modernisation peuvent paraître assez artificiels lorsqu'il s'agit de langues mortes, mais ont une efficacité didactique certaine: présentation de récits modernes et de récits illustrés pour enfants, en langue latine, traduction en latin de romans contemporains, etc. L'usage de techniques audio-visuelles paraît plus contestable. Toute cette ingénieuse modernisation a porté sur le latin; il n'existe pas encore d'équivalent, vocabulaire de base, manuels et textes, pour le grec.

Possibilité de conflit pédagogique

710. Bien que l'enseignement modernisé du latin s'inspire de la didactique des langues vivantes, il s'agit tout de même de langue morte; et l'acquisition des structures, l'observation des formes ne peut se faire que sur des textes écrits; on est ainsi, forcément, plus rapidement conduit à la perception analytique de la langue; et il ne peut être question évidemment de l'acquisition d'automatismes oraux. On a vu, en parlant des langues vivantes, quel soin on prend pour retarder le contact avec la langue écrite, pour dissuader l'élève de recourir à la traduction, pour lui donner une perception globale des structures avant de songer à enrichir son vocabulaire. Le professeur de latin devra recourir assez vite à certaines méthodes que prohibe ou retarde la didactique des langues vivantes. Il y a danger, si l'élève étudie le latin avant d'avoir acquis les habitudes orales de base dans une langue vivante, de le rendre tout à fait incapable de s'adapter ensuite à cette didactique auditive, directe, que nous avons préconisée; il recourra sans cesse à la traduction, à une perception analytique. Et le passage, pour un jeune élève, au cours d'une même journée, de la méthode indirecte des langues anciennes à la méthode directe des langues modernes lui imposerait, semble-t-il, un tiraillement constant. C'est pourquoi nous croyons qu'on doit reporter l'étude du latin après l'étude élémentaire des langues vivantes; on devra faire des recherches à ce sujet.

Age et niveau de cet apprentissage

711. Il semble que le latin, si on l'étudie surtout en vue de la lecture et du déchiffrage des textes, pourrait s'acquérir en trois ans environ d'études assez suivies, si l'élève a déjà fait l'apprentissage d'autres langues étrangères selon une perspective structurale, et s'il possède des motivations et un degré de maturité suffi-

sants. Le moment idéal pour le commencer nous semblerait la IIe année, à un moment où l'élève commence à entrevoir son orientation future; le latin sera tout indiqué pour celui qui a une vocation ecclésiastique, pour le futur linguiste, ou pour le futur philosophe. Cependant, on pourrait, pour les élèves ou les parents qui ne comprendraient pas le conflit pédagogique dont nous avons parlé plus haut, permettre de commencer le latin en 10e ou même en 9e année. La même permission devrait être accordée en faveur de la langue hébraïque, langue liturgique des israélites de la province. On pourrait enseigner ces langues, sans faire de thèmes et en limitant l'enseignement grammatical à ce qui est nécessaire pour la compréhension des textes. On viserait ainsi plus directement qu'avec les langues modernes à la culture littéraire; l'âge plus avancé des élèves, une motivation plus forte, l'élimination de tout l'apprentissage phonétique et oral permettraient cette accélération de l'apprentissage. Quant aux élèves qui ne font pas de latin ou de grec du tout, on devrait, parmi les lectures annuelles qu'ils ont à faire, leur imposer un certain nombre d'oeuvres latines et grecques.

Choix entre le latin et le grec

712. On pourrait procéder de la même façon en ce qui concerne le grec. Il est regrettable que les raisons traditionnelles d'étudier le latin aient fait rejeter au second plan l'étude du grec. Si le but de l'enseignement des langues anciennes redevient un but culturel, il est clair que la littérature et la philosophie grecques sont sans doute plus riches que celles de Rome. La langue grecque même, plus subtile, plus intuitive affine l'intelligence; la langue latine, plus vigoureuse, plus simple développe la logique. Un futur juriste aurait intérêt à choisir le latin; un futur philosophe, intérêt à choisir le grec. Celui qui s'orientera vers la littérature, les sciences humaines trouvera, chez les Grecs, un incomparable univers de mythes, de légendes, de héros, d'oeuvres lyriques, dramatiques ou philosophiques qui sont à la source même de la culture latine et occidentale. Une grande école secondaire offrant un large choix de cours-options devra mettre sur le même pied le grec et le latin et permettre à chaque élève de s'orienter tout à fait librement vers l'une ou l'autre de ces langues anciennes, s'il le désire; on devra accorder la même place au grec et au latin dans l'horaire des options.

Didactique et expérimentation

713. Il faudrait élaborer, pour l'étude du grec, une didactique comparable à celle qu'on utilise maintenant pour le latin: établissement d'un vocabulaire de base, préparation de manuels procédant par méthodes inductives et selon une perspective structuraliste, préparation et choix de textes permettant un apprentissage graduel des formes et du vocabulaire. Un collège de la région de Québec a, comme professeur de grec, un Grec qui enseigne aux élèves la prononciation contemporaine du grec; ce lien à établir entre le grec ancien et le grec contemporain peut renforcer les motivations des

élèves; la graphie étudiée en classe permet de lire beaucoup de choses en Grèce, dans les rues, dans les journaux, sur les vases antiques. Pour le latin et pour le grec, on doit s'inspirer des méthodes modernes qui ont cours ailleurs; notre enseignement du latin s'en inspire déjà fort bien. Il serait intéressant aussi que les professeurs de langue ancienne et les professeurs de langue moderne aient l'occasion de se rencontrer, de comparer leurs méthodes, de faire des recherches en commun.

Formation du personnel enseignant

714. Les professeurs de langues anciennes devront être licenciés et avoir reçu une initiation à la didactique de ces langues. On pourrait exiger des licences composées, pour une moitié de latin ou de grec et, pour l'autre moitié, de langue maternelle et de didactique.

Direction de cet enseignement

715. Les programmes de langues anciennes pourront s'appuyer sur les méthodes modernes en usage et sur les programmes et directives élaborés par les facultés des Arts de nos universités au cours des dernières années. On pourrait nommer au ministère de l'Éducation un organisateur de l'enseignement des langues anciennes, assisté d'un comité consultatif compétent; celui-ci devrait coordonner son travail et ses recherches avec la didactique utilisée pour l'enseignement des langues modernes, mais sans tomber dans l'excès d'imitation qui aboutirait à des méthodes qui seraient artificielles pour cette forme d'enseignement.

V

Conclusion générale du chapitre

Priorités et dosages à établir

716. L'enseignement des langues anciennes et modernes, y compris celui du français et de l'anglais comme langues secondes, suppose l'établissement de certaines priorités. Tout enfant du Québec, nous semble-t-il, doit d'abord étudier comme langue seconde le français ou l'anglais. Il doit ensuite rester tout à fait libre de son choix entre le grec et le latin, ou entre ces langues et l'une des langues modernes enseignées dans l'école secondaire. Une grande école secondaire doit assurer l'enseignement d'au moins deux langues modernes outre le français et l'anglais; si elle n'en offre que deux, il semblerait avantageux que ce soient l'espagnol et l'allemand, l'un parce qu'il est la langue de vingt pays d'Amérique et une des langues officielles de l'ONU, l'autre parce qu'il a la même importance que l'anglais et le français dans le domaine des sciences physiques et humaines. On pourrait, dès la 8e année, étudier une autre langue moderne, et cela durant au moins trois ans, avec possibilité de le faire jusqu'à la fin de la 11e année. On pourrait ajouter une autre langue, ancienne ou moderne, en 10e ou en 11e année. L'apprentissage des langues anciennes ne devrait pas commencer avant la 9e ou la 10e

année, du moins pour les élèves qui veulent étudier une autre langue moderne que l'anglais ou le français en tant que langues secondes. Tout élève serait tenu d'étudier, outre sa langue maternelle et le français ou l'anglais, une autre langue, sous forme de cours-option plus ou moins concentré et prolongé.

Recommandations

717. Afin d'améliorer et d'assurer à tous l'apprentissage d'une langue seconde et d'autres langues anciennes ou modernes, nous croyons indispensable qu'on prenne immédiatement un certain nombre de mesures. C'est pourquoi nous en sommes arrivés aux recommandations qui suivent.

(212) Nous recommandons qu'on prévoie, dans chaque école secondaire, un système d'options assurant un choix vraiment libre entre l'étude du grec, celle du latin et celle d'au moins deux langues vivantes à part le français et l'anglais et qu'aucun élève ne soit tenu d'étudier le grec ou le latin.

(213) Nous recommandons que les universités organisent ou développent un département et un centre de recherches consacrés à la didactique des langues vivantes et des langues anciennes.

(214) Nous recommandons qu'on autorise, comme cours-options en langues vivantes, des cours-options en espagnol, en allemand, en italien, en russe, en hébreu, en arabe, en chinois ou en japonais, ou en toute autre langue dont une école peut justifier l'enseignement, certains de ces enseignements faisant l'objet d'expériences surveillées.

(215) Nous recommandons que chaque élève soit obligé d'étudier d'abord comme langue seconde, de préférence à toute langue ancienne ou moderne, soit le français, soit l'anglais.

(216) Nous recommandons que tout professeur de langue ancienne ou moderne soit détenteur d'une licence composée pour une moitié d'une forte spécialisation dans la langue à enseigner et, pour l'autre moitié, d'une spécialisation dans la langue maternelle et dans le didactique des langues.

(217) Nous recommandons qu'une commission scolaire ait la liberté d'engager, quand elle le juge utile, un professeur bien qualifié dans l'enseignement d'une langue vivante, quelles que soient l'allégeance religieuse ou les croyances de ce professeur, pourvu que celui-ci soit disposé à respecter la foi de ses élèves et à éviter les controverses religieuses.

(218) **Nous recommandons que l'enseignement obligatoire de l'anglais, dans les écoles de langue française, ne commence qu'en 5e année, mais que les écoles élémentaires possédant le personnel qualifié et spécialisé puissent offrir une première initiation à l'anglais dès la 2e ou 3e année du cours et la possibilité de poursuivre cet apprentissage jusqu'au niveau secondaire à raison de 10 ou 15 minutes par jour.**

(219) **Nous recommandons que la préparation à l'enseignement du français ou de l'anglais comme langues secondes comporte, au moins dans une ou deux universités, une formation socio-psychologique et culturelle.**

(220) **Nous recommandons que soit nommé au ministère de l'Education, un organisateur de l'enseignement des langues vivantes, un organisateur de l'enseignement des langues anciennes, un organisateur de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde et un organisateur de l'enseignement du français comme langue seconde, chacun d'eux étant assisté d'un comité consultatif compétent.**

CHAPITRE XIV

LA FORMATION MUSICALE

Introduction

718. Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui le rôle important que la musique peut jouer dans la formation de l'enfant, dont elle harmonise et pacifie la sensibilité, en lui permettant de s'exprimer et de s'épanouir. Nos systèmes scolaires, durant des siècles, ont semblé oublier cette valeur éducative de la musique, qui était une sorte de lieu commun pour les Grecs; ceux-ci décrivaient un barbare en disant que c'est un homme qui ne sait « ni nager, ni chanter », ce qui était pour eux l'équivalent de ne savoir « ni lire, ni écrire ». Les grands systèmes scolaires font maintenant une place à la musique, au lieu de la réserver à quelques privilégiés ou aux enfants particulièrement doués pour cet art. En Allemagne, les enfants sont initiés très jeunes à la musique et au chant choral, qui est presque un art national; en Angleterre, plus de 118,000 élèves se présentent aux examens de l' « Associated Board of the Royal School of Music », chaque année[1]; en France, on réserve une heure par semaine à la formation musicale, durant tout le cours élémentaire et tout le cours secondaire. Dans le Québec, le programme d'études des écoles élémentaires réserve trente minutes par semaine à la musique; on offre aux élèves du cours secondaire public, durant une ou deux heures par semaine, des cours de chant, de solfège et d'audition d'oeuvres ou d'initiation aux instruments; les programmes des facultés des Arts prévoient, dans les collèges classiques sous leur juridiction, des cours-options en musique.

Enseignement à offrir à tous

719. On admet assez couramment aujourd'hui que la musique doit être offerte à tous dans les écoles. Des jeunes de tous les pays, en particulier dans l'Association des Jeunesses musicales, se rencontrent maintenant, par l'échange régulier d'artistes. Par ailleurs, la formation musicale offerte à tous, dès le plus jeune âge, con-

(1) *The Promotion of the Arts in Britain*, U.K. Information Service, Canada, August 1961, p. 17.

tribue à développer des talents qui autrement seraient restés en friche. Certains éducateurs préconisent une initiation de cinq minutes par jour au solfège, dès l'école maternelle, de façon à mettre les enfants en possession de l'alphabet musical au stade où ils peuvent l'assimiler le plus facilement. L'enseignement musical, à l'école élémentaire, doit servir aussi au dépistage des enfants particulièrement doués pour la musique, afin qu'on puisse les orienter vers une formation musicale plus spécialisée, par cours-options, au niveau secondaire, lorsque cela paraît souhaitable.

Formations spécialisées

720. À côté de l'éducation musicale nécessaire à tous, il faudra donc offrir, dans les cadres scolaires normaux, une formation spéciale aux enfants particulièrement doués. Les anciens systèmes scolaires obligeaient un enfant à choisir entre la carrière musicale et la formation générale; le système d'options permettra à l'enfant doué pour la musique de concentrer le plus grand nombre possible de cours-options sur la musique; il pourra développer ses dons gratuitement, sans avoir recours à des leçons particulières coûteuses et sans sacrifier sa formation générale. La faculté des Arts de l'Université Laval a autorisé certains élèves du cours classique à remplacer le grec par la musique. La faculté des Arts de l'Université de Montréal permet de remplacer la biologie par un cours-option en musique à partir de la deuxième année du cours secondaire et jusqu'en Belles-lettres; elle accorde également quatre crédits aux candidats au baccalauréat ès arts pour adultes qui choisissent un cours-option en histoire de la musique.

Exigences actuelles pour les divers diplômes

721. Dans certains établissements privés, un enfant qui a suivi le cours de musique offert dans le programme normal de l'enseignement élémentaire peut, au niveau secondaire, à raison d'une heure de musique par jour, obtenir les diplômes suivants, tout en poursuivant ses études générales :

en 2 ans	fin de la 9e	Diplôme supérieur
2 ans plus tard	fin de la 11e	Lauréat en musique
2 ans plus tard	fin de la 13e	Diplôme complémentaire.

Cependant, un élève qui choisit l'option de musique en 8e année peut, à raison de deux heures par jour et d'environ trois heures de travaux pratiques par semaine, obtenir les diplômes suivants:

en 1 an	fin de la 8e	Lauréat en musique
1 an plus tard	fin de la 9e	Diplôme complémentaire.

Bien des élèves obtiennent le Diplôme complémentaire à la fin de la 11e année seulement. Ils peuvent alors préparer les diplômes universitaires en musique par études à temps complet:

en 3 ans	fin de la 14e	Baccalauréat en musique
2 ans plus tard	fin de la 16e	Licence ou maîtrise.

Certains élèves terminent leurs études générales avant de se consacrer uniquement à la musique. Nombre d'élèves font la première année du baccalauréat en musique dans des institutions d'enseignement général et les deux autres dans une école de musique. Le baccalauréat en musique comporte une section pour instrumentistes et une section pour enseignants, tous les cours théoriques y étant à peu près les mêmes. Le futur instrumentiste prépare ensuite la maîtrise en musique, tandis que celui qui veut enseigner prépare la licence en musique, ces deux cours étant de même durée. L'École Vincent d'Indy, d'Outremont et l'École de musique de l'Université Laval décernent, à elles deux, quelques dizaines de licences d'enseignement chaque année. Le Conservatoire de musique de la province prépare des instrumentistes, des chanteurs, des compositeurs, des professeurs, à qui il décerne des diplômes (*Premiers prix* et *Brevets d'aptitude pédagogique*), avant d'en envoyer quelques-uns poursuivre leurs études à l'étranger. Grâce à la faculté de musique de McGill, fondée au début du siècle, et à la formation donnée par Macdonald College, on a, dans les écoles protestantes, à l'élémentaire et au secondaire, un bon programme d'enseignement de la musique, des choeurs, des fanfares et des orchestres scolaires.

Système proposé : a) à l'élémentaire

722. À l'heure actuelle, le programme des écoles élémentaires comporte trente minutes de musique par semaine. L'École de musique de l'Université Laval et les cours d'été donnés dans diverses régions de la province ont initié des groupes d'enseignants de l'élémentaire à la méthode Ward. Cette méthode, utilisée dans une trentaine de pays, est recommandée officiellement par l'Unesco; elle a maintenant fait ses preuves, depuis déjà une trentaine d'années. Elle permet à un élève de niveau élémentaire, au bout de quatre ou cinq ans, de lire la musique, chanter seul ou en choeur, analyser la phrase musicale, improviser des mélodies. Une heure et demie par semaine, divisée en périodes de 20 minutes par jour, comme l'exige la méthode Ward, suffirait pour donner à l'enfant un excellent début de formation musicale. La méthode est employée avec succès dans plusieurs écoles de la province. Un examen de solfège, de dictée musicale permettra alors, à la fin de l'élémentaire, de dépister les enfants particulièrement doués. Des pédagogues travaillent actuellement, en France, à prolonger la méthode Ward

pour la formation musicale au niveau secondaire. Plusieurs écoles élémentaires de langue anglaise de Montréal suivent la méthode Orff-Bergese qui depuis plusieurs années est imposée dans la plupart des écoles d'Allemagne. Cette méthode, dont les premières utilisations datent de 1930, préfère la musique créatrice à la musique simplement éducative et s'inspire des doctrines de Pestalozzi dans le domaine de la psychologie de l'enfant.

b) au secondaire:
i. formation générale

723. Au cours secondaire, pour l'ensemble des élèves, le programme devrait comporter encore de la musique à exécuter, chant choral, flûte, mais aussi de la musique à écouter et à analyser; l'initiation aux styles musicaux, à la théorie musicale, à l'appréciation critique des interprétations et des oeuvres, à l'histoire de la musique sera un élément inappréciable de culture humaine. Une heure par semaine, jusqu'après la 11e année, devrait permettre de fournir à tous cette formation musicale. Les élèves actuels qui n'ont pas fait de musique au cours élémentaire devraient en avoir durant deux heures par semaine pendant les deux premières années du secondaire. On doit également encourager les élèves à suivre les concerts; le mouvement des Jeunesses musicales a accompli un travail inestimable pour répandre la culture musicale parmi les jeunes; on doit inciter les élèves à en faire partie, et les professeurs pourraient utiliser les leçons et préparations sur ruban magnétique que les Jeunesses musicales distribuent dans les institutions avant chacun de leurs grands concerts.

ii. cours-options et enseignement supérieur

724. À côté de l'enseignement musical pour tous, on doit avoir au secondaire un système de cours-options en musique, cours-options ordinaires de deux périodes par semaine et cours-options concentrés de quatre périodes, si possible. On devrait pouvoir bifurquer vers le Conservatoire de musique (pour les instrumentistes et chanteurs) après la 11e ou la 13e année, et vers les facultés de musique, après la 13e année, pour y obtenir, comme dans les autres facultés, après trois ans, une licence, après quatre ans, un Diplôme d'études supérieures; et ensuite, un doctorat en musique.

Revision du programme et des nomenclatures

725. Le programme de musique de l'élémentaire, le programme des cours généraux du secondaire, le programme des cours-options ordinaires et des cours-options concentrés du secondaire pourront s'inspirer des exigences actuelles; pour cadrer avec la nomenclature de diplômes que nous proposons, les cours-options pourraient conduire à une attestation de cours-options, après la 11e année, dans le cadre général de l'enseignement, et à un diplôme de 13e année avec mention musique, à la fin du cours de l'institut; ces documents remplaceraient les anciens Diplôme supérieur, Lauréat et Diplôme complémentaire; ils couronneraient les cours-options concentrés seulement, les autres cours-options étant traités comme les options

dans les autres matières, — qui ne donnent pas droit à une attestation, mais sont inscrites dans le dossier de l'élève.

Direction de l'enseignement musical

726. Il paraît nécessaire que l'enseignement musical, jusqu'après la 13e année, relève d'un organisateur de l'enseignement musical pour la province et que cet organisateur fasse partie du ministère de l'Éducation; il aura pour fonction de diriger et coordonner cet enseignement, d'en établir les programmes; il devra, pour cela, s'entourer de spécialistes, d'enseignants expérimentés, de professeurs de l'enseignement supérieur et du Conservatoire. La loi du Conservatoire de 1942 proposait un comité de neuf membres, dont cinq du Conservatoire et quatre pour représenter chacune des institutions suivantes: l'Université Laval, l'Université McGill, l'Université de Montréal et l'Académie de musique de Québec. Il nous semble que, pour l'enseignement musical comme pour les autres enseignements, le comité consultatif pourrait comporter un nombre égal d'enseignants des niveaux élémentaire, secondaire et supérieur.

Pénurie d'enseignants qualifiés

727. Le problème qui se pose, si l'on veut instaurer un enseignement musical pour tous, qui forme vraiment partie intégrante de la culture générale, c'est la pénurie de personnel qualifié. Les méthodes Ward, Orff-Bergese et Martenot, ou toute autre méthode reconnue par l'Unesco peuvent être enseignées par cours d'été aux instituteurs des écoles élémentaires; les plus grandes de ces écoles pourraient même engager un enseignant diplômé en musique, qui assurerait la formation musicale pour toutes les classes. Pour le niveau secondaire, qu'il s'agisse de la formation générale ou des cours-options, on devra, le plus tôt possible, exiger que l'enseignement musical soit donné par un licencié en musique (ou un titulaire de l'actuel baccalauréat en musique). Chaque école secondaire de quelque importance devra, aussitôt que possible, pour la formation générale ou les cours-options en musique, s'assurer les services d'un ou plusieurs licenciés en musique, ou de titulaires du brevet d'aptitude pédagogique musicale du Conservatoire. Aucune école ne devrait être autorisée à offrir les cours-options concentrés en musique tant qu'elle n'est pas convenablement équipée quant au personnel enseignant, aux salles et instruments de musique; l'autorisation d'offrir les cours-options devrait relever de l'organisateur provincial et n'être accordée qu'après inspection de l'institution et examen du dossier des enseignants. On devra donc favoriser, par des bourses, le recrutement des futurs enseignants en musique, et permettre aux centres de formation existants d'élargir leurs cadres.

Concentration des ressources

728. Ces problèmes obligeront les écoles, au moins dans les centres urbains, à unir et coordonner leurs efforts et leurs ressources, pour ce qui concerne l'enseignement de la musique; les cours-options concentrés devraient être réservés à un petit nombre d'écoles bien

équipées; quant à l'enseignement général de la musique, du moins durant la période de pénurie et d'urgence, on pourrait, dans les villes, le faire donner par des équipes volantes de professeurs passant d'une école à l'autre et assurant la formation musicale pour toutes les classes.

Coordination de cet enseignement

729. Pour que l'enseignement musical donné dans toutes les écoles soit bien coordonné avec l'enseignement supérieur de la musique et puisse y conduire, il nous paraît important que le Conservatoire de musique soit rattaché au ministère de l'Éducation plutôt qu'au ministère des Affaires culturelles, dont il dépend actuellement. Cette coordination est du même ordre que celle que nous avons recommandée pour les écoles dépendant d'autres ministères. La direction pédagogique de ces écoles doit être sous la juridiction du ministère dont dépend l'ensemble du système d'enseignement si l'on veut qu'un élève puisse passer facilement d'un secteur d'enseignement à un autre, ou coordonner aisément la formation particulière qu'il reçoit dans cette matière avec l'ensemble de sa formation intellectuelle.

Conclusion et recommandations

730. Si nous admettons que l'éducation musicale doit faire partie de la formation humaine de base, dans un système scolaire bien conçu, nous devons l'offrir à tous les enfants, et non plus la réserver à quelques privilégiés ou aux enfants les mieux doués seulement. Nous en sommes arrivés aux recommandations qui suivent.

(221) Nous recommandons que les programmes d'éducation musicale pour tous comportent au moins une période par semaine, au niveau élémentaire et durant les deux premières années du secondaire.

(222) Nous recommandons que l'on offre, durant les trois dernières années du cours secondaire, un cours-option ordinaire en musique, de deux périodes par semaine, et un cours-option concentré, de quatre périodes, celui-ci conduisant à un certificat après la 11e année.

(223) Nous recommandons que l'on intensifie, par cours d'été et, dans les villes, par cours du soir et de fin de semaine, pour les enseignants de l'élémentaire, l'initiation aux méthodes Ward, Orff-Bergese, Martenot ou à toute autre méthode reconnue par l'Unesco et par les congrès internationaux.

(224) Nous recommandons que l'on exige, le plus tôt possible, que l'enseignement musical au niveau secondaire soit donné par des licenciés, ou par des titu-

laires du brevet d'aptitude pédagogique du Conservatoire.

(225) Nous recommandons que l'on favorise, par des bourses, le recrutement et la formation du personnel enseignant nécessaire pour l'enseignement de la musique.

(226) Nous recommandons que les cours-options en musique soient offerts uniquement dans des institutions bien équipées en personnel, en salles de musique et en instruments.

(227) Nous recommandons que l'on confie la responsabilité de l'enseignement musical, jusqu'après la 13e année, à un organisateur provincial de l'enseignement de la musique, au ministère de l'Education, dont le mandat sera de trois ans, renouvelable.

(228) Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'enseignement musical soit assisté par un comité consultatif composé d'un nombre égal de spécialistes de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement élémentaire.

(229) Nous recommandons que le Conservatoire de musique de la province soit rattaché au ministère de l'Education.

CHAPITRE XV

LES ARTS PLASTIQUES

731. L'enseignement des arts plastiques à l'intérieur même du programme scolaire est, tout comme la formation musicale, devenu une réalité dans la plupart des grands systèmes scolaires. On fait presque partout une place au dessin dans l'enseignement; ce qui ne veut pas dire que les heures qu'on y consacre sont partout utilisées de la meilleure façon souhaitable. L'éducation artistique pour tous doit, selon Piaget, « être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence; et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaboré: la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert. » Le traditionnel « dessin linéaire », la simple copie d'un dessin ou d'une peinture, la reproduction d'objets géométriques ou même de natures mortes ne correspondent guère, par conséquent, aux objectifs que l'on assigne aujourd'hui à cet enseignement, expression de soi, développement des dons créateurs et de toutes les facultés: imagination, sensibilité, mémoire, volonté, intelligence, jugement, satisfaction émotive, développement du sens des formes, des couleurs, du mouvement, et du goût en général. Introduction

732. Chez tout être humain, il existe des aptitudes créatrices. L'enseignement des arts plastiques doit développer ces dons créateurs et la personnalité de l'enfant, selon des méthodes adaptées à l'élève, à son âge mental et à son expérience antérieure. La formation artistique doit correspondre au niveau d'évolution de chaque enfant et suivre un rythme de progression qui lui convient; c'est en cela que doit consister la liberté essentielle de cet enseigne- Principes de base

ment. L'élève doit être stimulé, orienté, guidé, dirigé avec tact vers un certain progrès de ses moyens d'expression et de création. Seul un professeur possédant une formation artistique et psychopédagogique sérieuse peut répondre aux exigences de cet enseignement, soit directement en tant que titulaire, soit indirectement en tant que conseiller artistique.

Erreurs à éviter

733. On pourrait, semble-t-il, distinguer les arts plastiques de création d'une part et, d'autre part, le dessin géométrique et technique et l'enseignement de la perspective. Les lois de la perspective, l'utilisation du té, de l'équerre, de la règle et du compas, l'exactitude dans la représentation d'un objet, la précision dans les mesures d'un objet représenté ou d'un objet à produire en atelier, l'étude de la coupe d'un objet, l'exécution d'un plan de maison ou d'objet, la représentation d'une configuration géographique n'ont rien à voir avec l'art à proprement parler : ce sont des travaux techniques. Trop souvent, notre enseignement des arts plastiques s'est confondu avec ce genre de travaux. Faute de professeurs d'art compétents, on a fait faire aux enfants de la copie de modèles choisis avec plus ou moins de goût, tous les élèves reproduisant un même oiseau, une même fleur, exercices qui développent une habileté technique chez l'enfant, mais nullement ses dons artistiques et créateurs. Le programme de formation artistique de nos écoles est complètement à reviser à cet égard.

Besoin de professeurs compétents

734. Seules les écoles qui disposent d'un personnel compétent pour l'enseignement des arts plastiques devraient être autorisées à dispenser ces cours; on risque autrement, sous de faux semblants, de déformer le goût des enfants, de les habituer à confondre copie et création, articles en série et expression personnelle et de les dégoûter des arts plastiques. En attendant qu'on puisse avoir le nombre de professeurs compétents, on pourrait, semble-t-il, initier, par des cours d'été répartis sur deux ou trois ans, les enseignants du cours élémentaire à ce genre d'enseignement, afin qu'ils y évitent au moins les erreurs les plus grossières, celles qui risquent de déformer l'enfant. Durant la période de transition, les grandes écoles élémentaires pourraient aussi engager des diplômés des Beaux-Arts sans formation pédagogique, en leur demandant de compléter leur formation au moyen de cours d'été ou par des cours du soir et de fin de semaine qui seraient organisés à leur intention. Mais ce ne sont là que des palliatifs, qui ne sauraient en aucune façon répondre aux besoins de demain. Il est essentiel que désormais les futurs enseignants du niveau élémentaire soient initiés aux arts plastiques par : a) une initiation pratique à l'art, durant leur formation; b) une sérieuse initiation à l'histoire de l'art intégrée à l'histoire des courants de civilisation; c) une formation méthodologique pour l'enseignement des arts

plastiques ; d) un entrainement dans des classes d'application. Les titulaires de classes de l'élémentaire, ainsi formés, seraient toujours dirigés dans leur travail par des conseillers artistiques dûment diplômés. Au niveau secondaire, tous les professeurs d'art devraient, eux aussi, posséder un diplôme des Beaux-Arts et une formation psycho-pédagogique, soit une 16e année d'études.

Formation actuelle des spécialistes

735. À l'heure actuelle on peut être diplômé d'une des deux Écoles des Beaux-Arts de la province, après quatre ans d'études, c'est-à-dire après une 15e année. À côté de la formation ordinaire de quatre ans, l'École des Beaux-Arts de Montréal offre en outre, par des cours du soir répartis sur trois ans ou concentrés en une cinquième année, une formation pédagogique conduisant à un brevet spécialisé. Tous les élèves de l'École peuvent acquérir cette formation soit durant leurs études soit après leurs cours. Seuls les professeurs possédant ces deux diplômes devraient être autorisés à être conseillers artistiques dans une école élémentaire ou professeurs d'art dans une école secondaire. Depuis une dizaine d'années presque tous les diplômés de l'École des Beaux-Arts de Montréal ont reçu cette formation pédagogique supplémentaire. Et en décembre 1963, le département de l'Instruction publique a reconnu le diplôme d'aptitudes pédagogiques comme brevet spécialisé en arts plastiques.[1] L'École des Beaux-Arts de Québec a inauguré en 1963-64, avec la collaboration des professeurs de l'École normale supérieure de l'Université Laval, une cinquième année consacrée à la pédagogie des arts plastiques ; le cours comporte un enseignement de la didactique du dessin, de philosophie, de psychologie, de méthodologie théorique, de législation scolaire, de méthodologie pratique, une initiation aux techniques audio-visuelles. Il serait souhaitable que le diplômé des Beaux-Arts qui se destine à la fonction de conseiller artistique suive un cours en relations humaines et soit préparé à la planification de l'enseignement des arts plastiques et à certains travaux administratifs : achat du matériel artistique, distribution de ce matériel, etc. Un conseiller artistique pourrait, dans certains cas, être professeur d'art et consacrer une partie de son temps à des tâches administratives.

Utilité d'un bon équipement

736. Les écoles nouvelles devront comporter des ateliers pour les travaux manuels et pour les travaux d'art. Le matériel d'enseignement : feuilles à dessin, gouache ou peinture, matériel de modelage, de céramique, de gravure devra être de bonne qualité, et on apprendra aux enfants à l'utiliser avec soin et sans gaspillage. Mieux vaut se contenter du dessin et de la gouache, modes d'expression suffisants pour les objectifs proposés, que de lancer

(1) Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal de la séance du 18 décembre 1963, p. 25.

les élèves dans des travaux purement techniques de céramique ou de gravure qui seraient basés sur le principe de la copie ou de l'imitation; si des cours techniques de ce genre se donnent dans l'école secondaire, ils doivent se faire en collaboration avec les professeurs d'art, afin qu'on y évite le simple bricolage.

Les arts plastiques : A. au niveau élémentaire

737. Au niveau élémentaire, l'enseignement des arts plastiques devrait occuper une période d'une heure par semaine; on pourrait aussi le relier à l'enseignement des autres matières, mais le professeur devrait dans ce cas pouvoir recourir aux conseils d'un spécialiste de cet enseignement. Des expériences ont prouvé que l'expression par les arts plastiques favorise l'expression par le langage : des enfants qui ont dessiné durant une heure sur le thème qui leur servira de sujet de rédaction font ensuite une meilleure rédaction, plus intéressante, où le vocabulaire est plus riche et mieux choisi. Cette relation entre eux des divers modes d'expression devrait être l'un des principes méthodologiques de tout l'enseignement. L'art, en effet, peut servir les autres disciplines; moyen non conceptuel, non verbal d'appréhension du monde, il permet, par l'expérience de l'expression artistique, d'acquérir une méthode de perception et de pensée; et l'infinie variété de l'expression artistique est un des éléments importants de l'humanisme. L'utilisation de l'art dans les autres disciplines suppose cependant que le titulaire de classe et le conseiller artistique se servent de méthodes pédagogiques conciliables; cette utilisation ne doit jamais se faire au détriment de la formation artistique elle-même; c'est pourquoi la collaboration du titulaire et du conseiller artistique s'impose.

B. au niveau secondaire : a) 7e et 8e années

738. Au niveau secondaire, on pourrait distinguer deux paliers: les deux premières années, 7e et 8e: formation obligatoire pour tous les élèves; de la 9e à la 11e année inclusivement: une formation artistique générale et une formation plus spécialisée. Les deux premières années du secondaire doivent comporter un programme en arts plastiques bien équilibré, enseigné par des spécialistes diplômés des Beaux-Arts et détenteurs du diplôme d'aptitudes pédagogiques. À ce niveau, l'élève n'a pas encore atteint le stade décisif du développement, où l'on peut départager les enfants doués de ceux qui ne le sont pas.

b) 9e, 10e, 11e années : i. formation générale

739. À l'étape suivante, en 9e, 10e et 11e années, on pourrait assurer une formation générale dans les arts plastiques à tous les élèves, dans les écoles pourvues du personnel compétent, à raison d'une période par semaine: histoire de l'art, — mais toujours associée à des travaux pratiques, pour éviter de tomber dans la froide érudition, — analyse des formes, de l'équilibre des masses, de la structure géométrique des grandes oeuvres d'art. Le cours prendra la forme d'une visite de musée — commentée par des

spécialistes — à l'occasion d'une exposition, par exemple, ou la forme d'une visite d'un coin de la ville ou de la région offrant un intérêt artistique; on intéressera les élèves au mobilier, à l'art du vêtement, à l'architecture, à l'urbanisme; on développera leur sens visuel, leur don d'observation pour les formes et les couleurs, leur esprit critique, leur don d'admiration et d'émerveillement.

ii. cours-options (ordinaires, intensifs)

740. Par ailleurs, à cette étape, les grandes écoles secondaires pourraient prévoir des cours-options dans les arts plastiques; un cours-option ordinaire de deux heures par semaine et un cours-option intensif de quatre heures: travaux pratiques à deux et à trois dimensions, histoire de l'art, initiation aux techniques de la photo et du cinéma (si on a un professeur compétent); les élèves se destinant à l'architecture et aux Beaux-Arts pourraient ainsi recevoir les premiers rudiments de formation spéciale et s'assurer de la qualité de leurs aptitudes et de leur vocation. La photographie, le développement du sens de la composition et du sens de la lumière peuvent aussi à ce moment éveiller des vocations de cinéastes ou de techniciens de télévision.

Rôle du professeur d'art dans l'école

741. Le professeur d'arts plastiques devra, si l'on veut vraiment que l'art exerce une influence formatrice dans l'éducation de l'enfant, jouer, dans l'école, le rôle de conseiller artistique pour tout ce qui touche aux arts visuels : décoration de l'école et des classes, représentations dramatiques et théâtrales, choix des gravures et reproductions servant à l'ornementation de l'école ou à l'enseignement. Il est très important, nous semble-t-il, de lui accorder, dans ce domaine, toute l'autorité et toute l'initiative nécessaires. Rien ne sert d'enseigner l'art aux enfants si ce qu'on leur met sous les yeux contredit cet enseignement. Dans une grande école élémentaire ou secondaire, le professeur d'art aura la responsabilité de tout ce qui constitue l'univers visuel quotidien des professeurs et des élèves.

Période d'urgence et de transition

742. Tout comme pour la musique, ce n'est pas du jour au lendemain qu'on trouvera tous les professeurs qualifiés qui sont nécessaires pour un enseignement généralisé des arts plastiques. Il nous semble qu'on devrait tenter d'abord d'éviter aux enseignants du niveau élémentaire les plus grosses erreurs dans ce domaine : copie, dessin géométrique uniquement, et autres procédés à rejeter; des cours par télévision, aux heures du matin, ou bien, dans les villes, un enseignement par cours du soir et de fin de semaine pourraient contribuer à améliorer la situation actuelle, en attendant qu'on ait les professeurs qualifiés en nombre suffisant. Au niveau secondaire, dans les grandes villes, on pourrait concentrer l'enseignement des arts plastiques dans quelques grandes écoles bien pourvues, sous la direction d'une équipe de professeurs

qualifiés qui passeraient d'une école à l'autre, la surveillance du travail et de l'atelier étant confiée à des assistants. Quant aux cours-options du niveau secondaire, destinés à ceux qui s'orienteront peut-être vers les carrières artistiques, il est évident qu'on devra, et pour plusieurs années, les réserver, dans les villes, à quelques écoles bien équipées en professeurs et ateliers; dans les régions rurales, on pourrait peut-être offrir ces options dans une seule école, le samedi après-midi. Enfin on doit, dans les Écoles de Beaux-Arts, favoriser l'expansion du secteur préparant au professorat, mais sans que ce soit, bien entendu, au détriment des autres sections. Il y a là un processus de choc en retour : plus les Beaux-Arts formeront de professeurs compétents, plus nos écoles leur enverront des élèves bien orientés et possédant, à côté de la formation générale, des rudiments valables de culture artistique.

Direction de cet enseignement

743. Il est nécessaire et urgent de nommer, à la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, un organisateur de l'enseignement des arts plastiques, qui ait la responsabilité de promouvoir et de coordonner cet enseignement, d'en établir les programmes; il devra s'entourer d'un comité de conseillers et de spécialistes composé d'un nombre égal de professeurs des Beaux-Arts, de professeurs d'arts plastiques au niveau secondaire, de conseillers artistiques du niveau élémentaire.

Conclusion et recommandations

744. Afin que la formation dans les arts plastiques s'intègre le plus rapidement possible à notre culture collective et à la formation humaine de tous les citoyens, nous formulons les suggestions et recommandations qui suivent.

(230) **Nous recommandons que les programmes d'études comportent au moins une période obligatoire par semaine de formation aux arts plastiques, au niveau élémentaire et au niveau secondaire.**

(231) **Nous recommandons que l'on offre, durant les trois dernières années du cours secondaire et au niveau de l'institut, un cours-option ordinaire de deux périodes par semaine en arts plastiques, et un cours-option intensif de quatre périodes par semaine.**

(232) **Nous recommandons que l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire soit donné par des enseignants qualifiés et dûment diplômés.**

(233) **Nous recommandons qu'aucune école secondaire ne soit autorisée à offrir l'enseignement des arts plas-**

tiques si elle n'a pas le personnel compétent, et si elle ne possède pas des ateliers convenablement équipés.

(234) Nous recommandons que les cours-options en arts plastiques et, au besoin, l'enseignement des arts plastiques dans les deux premières années du secondaire, soient concentrés pour le moment dans quelques écoles et instituts bien équipés en personnel enseignant et en ateliers.

(235) Nous recommandons que le ministère favorise l'expansion dans les écoles de Beaux-Arts, de la section qui prépare le personnel enseignant.

(236) Nous recommandons que, dans les écoles secondaires, le professeur d'art ait le droit d'être consulté sur la décoration de l'école, sur le choix des gravures et reproductions servant à l'ornementation ou à l'enseignement.

(237) Nous recommandons que l'on nomme, à la Direction des programmes du ministère de l'Education, un organisateur provincial de l'enseignement des arts plastiques, que celui-ci soit conseillé par un comité consultatif composé d'un nombre égal de professeurs des Beaux-Arts, de professeurs d'arts plastiques au niveau secondaire, et de conseillers artistiques du niveau élémentaire.

CHAPITRE XVI

L'ÉDUCATION CINÉMATOGRAPHIQUE

Le cinéma, synthèse de tous les langages

745. Le cinéma synthétise tous les arts et formes d'expression. C'est un langage auquel la jeunesse communique avec une aisance pour ainsi dire immédiate. Le monde d'idées, de normes, de valeurs qu'elle y trouve l'atteint souvent de façon beaucoup plus totale que ne le fait l'enseignement; la perception esthétique de l'œuvre cinématographique peut affiner, en retour, la perception de la littérature, de la musique, des arts plastiques. Le langage du XXe siècle n'est plus seulement verbal. Grâce au cinéma, à la télévision, on pèse aujourd'hui la qualité, le contenu émotif d'une lumière; on lit le passionnant visage humain autrement que ne le faisaient Racine, Balzac, ou le spectateur de théâtre qui ne l'avait jamais vu d'aussi près. Un objet, même banal, parle par sa seule présence, sans aucune explication, avec une intensité et une profusion de symboles jusque-là inaperçues. Ni le cinéma, ni la jeunesse d'aujourd'hui ne tolèrent aisément le verbiage. La communication la plus subtilement elliptique, parfois la plus muette est maintenant perçue par un grand nombre de gens, grâce en partie au cinéma. La sensibilité même des hommes et leurs contacts entre eux s'en trouvent modifiés.

Formation scolaire et cinéma

746. Les éducateurs du monde entier prennent conscience de cet important phénomène social, de ses répercussions culturelles. Aux États-Unis, des manuels sur l'enseignement de l'anglais ont un chapitre sur le cinéma, comme s'il s'agissait en effet d'une forme linguistique, et 11,000 des 60,000 professeurs d'anglais y donnent des cours sur le cinéma. En 1960, en Angleterre, près de 700 écoles offraient une éducation cinématographique; l'Office catholique international du cinéma, à son congrès de Vienne en 1960, l'Unesco, à Milan en 1962, préconisent l'introduction, dans les programmes

scolaires, de cours sur le cinéma et la télévision. Dans le Québec, des éducateurs suggèrent que les programmes offrent ces cours sous forme de cours-options. Et l'on sait à quel point les ciné-clubs se sont multipliés dans les établissements privés; quelques jeunes s'initient aux techniques de tournage et de production. Il faudrait être bien inconscient pour bouder une aussi vive attirance. Les enseignants s'habituent à voir en cet art contemporain une dimension nouvelle de la culture. Ils ont mission de développer la liberté, le goût, le sens critique et la perception sensible et esthétique de leurs élèves à l'égard du cinéma et aussi de la télévision, de la chanson et du jazz.

Valeur culturelle du cinéma

747. Le cinéma produit aujourd'hui chaque année autant et parfois plus d'oeuvres importantes et dignes de respect que la littérature. *Les vacances de Monsieur Hulot*, *La Notte*, *Il posto*, *High Noon*, *Citizen Kane* sont des oeuvres d'une puissante originalité, dont la force significative et le lyrisme sont bien supérieurs à ce qu'on trouve dans la plupart des prix littéraires des dix dernières années. Il manque quelque chose d'important à la culture de l'homme d'aujourd'hui qui ne connaît ni le cinéma japonais, ni le cinéma italien ou russe, ni Bresson, ni Bergman et tant d'autres. Au cinéma surgissent des mythes qui atteignent un pouvoir d'évocation parfois irrésistible; bien peu d'arts peuvent, comme le fait le cinéma, pour le meilleur et pour le pire, tirer des larmes ou des rires de foules où se coudoient jeunes et vieux, intellectuels et midinettes. Que l'on entende culture au sens traditionnel et esthétique ou au sens anthropologique, le cinéma en est l'un des éléments les plus vivants.

Valeur éducative de la formation cinématographique :
a) formation visuelle

748. Ce n'est pas céder, en éducation, à une tendance démagogique cherchant à rejoindre à tout prix la jeunesse que de reconnaître la valeur éducative du cinéma. Celui qui voit un film avec un oeil de connaisseur cesse de l'absorber comme une drogue, il recouvre devant le film sa liberté; l'éducation cinématographique comporte une formation à la fois visuelle, critique, éthique et esthétique. Apprendre à bien voir est aussi nécessaire que d'apprendre à bien lire, à bien parler. Et apprendre à bien voir un film c'est s'initier à un langage complexe pour en saisir les intentions et les symboles. Bien des spectateurs de cinéma absorbent un film tout à fait passivement, ne saisissant que superficiellement ou fort mal l'intention de l'auteur; ils lisent le cinéma en illettrés. L'éducation cinématographique doit habituer le spectateur à déchiffrer avec sûreté l'écriture et la pensée. On peut bien donner Faulkner en pâture à un élève mal préparé à le comprendre; il se rendra compte qu'il ne comprend pas et mettra le livre de côté; celui qui ne sait pas lire un film difficile peut cependant regarder défiler les images, les acteurs, les lieux et s'en contenter, sans même se rendre compte qu'il n'a rien compris ou qu'il n'a compris qu'à moitié, ne per-

:evant par exemple confusément que le rythme, ou la violence, ou la qualité des éclairages ou l'espect narratif le plus élémentaire. Savoir lire un film, c'est acquérir cette agilité à se déplacer, sans y penser, avec l'appareil, en saisissant intuitivement le sens d'un gros plan, d'un cadrage, d'un éclairage particulier, d'un montage heurté ou continu, c'est être sensible à l'atmosphère suggérée par ces moyens techniques tout en discernant avec lucidité la part de l'habileté et la part du génie. Cela demande une formation visuelle très complexe, formation que les écoles traditionnelles n'avaient pas senti auparavant la nécessité de donner. Cette formation est utile également au spectateur de télévision; le théâtre télévisé possède, par exemple, des possibilités expressives qui n'existent pas à la scène; au théâtre, on regarde en général celui qui parle; la caméra de télévision peut s'arrêter sur le visage de celui qui écoute, sur un geste de main, le pli du vêtement, un nuage, sur la scène évoquée par celui qui parle. Le « C'était pendant l'horreur d'une profonde nuit . . . » n'est plus seulement effet de voix, de gestes, mais peut se transposer en un « flash back », en une visualisation de l'incohérence du rêve, en éclairages expressifs, etc.

b) formation critique : vocabulaire visuel, structures, rapprochements

749. Le spectateur de cinéma ou de télévision doit connaître l'éventail des possibilités expressives parmi lesquelles le créateur avait à choisir; il peut ainsi juger de ce choix, savoir si c'était le meilleur. La critique de caractère technique peut d'abord s'exercer sur ce plan visuel, sur le plan des moyens d'expression, de l'alphabet et du vocabulaire cinématographiques. Elle doit ensuite s'élever jusqu'à la phrase, c'est-à-dire au découpage du récit en séquences, et finalement jusqu'à la construction d'ensemble, à son rythme, aux aspects de montage. Les structures du film, tout comme celles d'un roman, d'une oeuvre de musique sont porteuses d'intentions, traduisent un tempérament; c'est à ce stade aussi que la critique cinématographique peut rejoindre la critique littéraire et l'enrichir[1]; il est fort instructif de constater que le « flash back », le montage par alternance entre deux scènes parallèles, le gros plan sont des procédés communs à la littérature et au cinéma, et qu'on les retrouve chez Bossuet et Dickens aussi bien qu'au cinéma; que le Titien ou Delacroix auraient été d'excellents cameramen, sachant choisir l'angle de prise de vue et l'éclairage les plus significatifs; que l'immense foisonnement baroque de la Sixtine rapproche Michel-Ange d'Orson Welles. La littérature cessera ainsi de paraître parfois trop morte, trop figée, trop passée; elle reprendra sa vivacité si l'on se rend compte qu'il y a un même élan, qu'on avait mal vu peut-être, dans Agrippa d'Aubigné que dans *Mourir à Madrid*, et que Shakespeare et Eisenstein sont des frères. Le meilleur com-

1) Cette idée a été développée par Henri AGEL, en particulier dans "Cinéma et culture scolaire", dans les *Cahiers universitaires catholiques*, juin-juillet 1964, article auquel nous empruntons si largement.

mentaire de certaines œuvres littéraires, poème, oraison funèbre essai, serait parfois d'en faire faire un découpage cinématogra phique; moins le genre est narratif, plus la transposition est fruc tueuse; l'adaptation d'un roman n'est souvent qu'un genre faux une mauvaise illustration, quand la correspondance d'inspiratio entre roman et film ne se situe pas au niveau des structures

c) formation esthétique

750. Ce n'est pas parce qu'on aura rapproché la littérature de l vie que la littérature se trouvera rajeunie, c'est parce qu'on aur rapproché deux arts. La valeur culturelle du cinéma ne vient pa de ce que les images sont des instantanés, proches du réel, mai de ce qu'elles sont des transpositions, des re-créations du réel à travers une sensibilité; c'est cette marque humaine qui donne à tout art sa dignité. Et le cinéma-vérité n'est acceptable sur le pla de l'art que dans la mesure justement où il n'est pas la réalit toute crue, mais tel aspect de la réalité qui a été choisi par tell sensibilité particulière, dans la mesure où la réalité a été l'obje d'une vision créatrice. C'est cela aussi qui distingue, à la télé vision, le reportage quotidien, improvisé, du journal parlé, et l reportage documentaire, plus étudié, qui peut atteindre à l'art C'est cette densité de la préoccupation du beau, de forme, de l structure expressive qui distingue le vrai cinéma de l'oeuvre d touriste cinéaste. Qu'on ne dise pas que cette perception esthé tique d'un film gâchera le plaisir du spectateur; on pourrait auss bien prétendre que celui qui ne voit chez Véronèse que des spec tacles historiques et bibliques y prend plus de plaisir que celui qu sait regarder la peinture. Le goût du style, de cette résonanc toute personnelle d'un être dans une oeuvre, peut se nourrir a cinéma aussi bien que par la littérature.

d) formation éthique

751. On reproche parfois à l'amateur de cinéma d'être un schizo phrène ne recherchant que l'évasion, la fuite du réel. Le concentr de vie, absorbé en deux heures, appuyé sur la force de suggestio de l'image, du son, du mouvement, du rythme, du jeu, des paroles est en effet une drogue puissante; rien n'est plus de l'éducatio que de développer, dans ce spectateur, une activité critique et un lucidité tout aussi puissante, de le rendre capable de cette réactio éthique où il reprend sa liberté intellectuelle et émotive. Non pa que la démystification doive abolir en lui l'émotion; car le ciném transmet aussi, dans sa totalité, des valeurs éthiques indéniables — sens de la solidarité humaine, par exemple, compassion, — et le communique plus fortement que tout autre art, de façon quasi vis cérale; un spectateur doit savoir s'abandonner à ces émotions ave naturel tout en restant sensible à la qualité esthétique. On doi apprendre aussi à distinguer, dans un film, ce qui est image authen tique de l'existence de ce qui en est le travestissement et la falsifi cation; c'est mentir, par exemple, que d'idéaliser à l'excès, par l'in

sistance sur un décor voyant et luxueux, la vie quotidienne d'un personnage, ou de laisser croire que seuls l'aventure, l'érotisme, le crime donnent un sens à la vie. En habituant le spectateur à considérer avec ironie ces naïvetés, on développe son sens critique et on renforce aussi sa liberté.

752. La grande richesse éducative du cinéma vient aussi de ce que cet art polyvalent exerce tous les sens et toutes les formes de perception à la fois; cette simultanéité, dans le spectateur de cinéma, d'une réceptivité visuelle, auditive, littéraire, logique, rythmique, morale fait appel à l'être humain global. L'élève à qui l'enseignement apparaît peut-être comme trop livresque, pour qui la littérature ou la peinture semblent pétrifiées, est ici entraîné dans une sorte de synthèse audio-visuelle; il y est d'ailleurs souvent plus à l'aise que ses maîtres, — et la pédagogie du cinéma devra en tenir compte.

c) formation polyvalente

753. Peu de didactiques ont été élaborées aussi rapidement et avec autant d'élan et d'idées que celle de l'éducation cinématographique. Les maîtres chargés de cet enseignement n'étaient pas, dans les débuts, des spécialistes et ont dû créer leurs méthodes, se tirer d'affaire tant bien que mal, parfois s'initier au cinéma en même temps que leurs élèves. Il existe maintenant une bibliographie déjà abondante et d'excellentes revues traitant de cinéma et de l'éducation cinématographique. On sait aujourd'hui que cette initiation peut commencer dès la première année d'école. Vers 10 ou 12 ans, l'enfant n'est pas encore sensible à l'aspect esthétique d'un film, mais il peut déjà participer à la réalisation collective d'un petit film simple. Vers 15 ans, l'enfant déjà habitué au cinéma, est de plus en plus sensible à sa beauté, à sa résonance affective, mais n'est pas encore toujours capable d'une vision ou lecture active du cinéma. De 16 à 18 ans, la signification immédiate des images et de leur composition technique intéresse l'étudiant; les valeurs psychologiques de l'image, son contenu symbolique lui deviennent plus perceptibles.

Didactique adaptée aux divers âges

754. Au premier stade, on peut faire observer, dans des albums illustrés, Tintin ou autres, ce que c'est qu'un gros-plan, un contre-champs et ce qu'ils veulent dire; on peut aussi montrer un film court, sans le son, puis faire entendre le son seul, puis redonner ensemble film et son; ensuite on peut reprendre sans le son en faisant observer les techniques visuelles. Avec des enfants, même assez jeunes, ou avec des commençants dans cette lecture cinématographique, cette méthode peut habituer l'oeil à mieux voir, l'oreille à mieux entendre. Que l'élève devienne, à l'âge adulte, simple spectateur de cinéma, critique ou cinéaste, cette première étape aura eu son utilité.

Quelques méthodes :
a) lecture par étapes

b) réalisation :

i. apprentissage de la photographie

755. Si on organise un cours régulier de formation cinématographique ou des cours-options, lorsqu'on aura le personnel compétent, le premier sera à l'usage du grand public de demain, les seconds seront plutôt destinés à des gens qui veulent atteindre à une certaine spécialisation. La lecture par étapes conviendra sans doute aux uns et aux autres, dans les débuts. Mais le cours-option pourra, au premier stade de la formation technique, faire faire un très sérieux apprentissage de la photographie, syllabaire du cinéma : valeurs de la lumière imprimée, foyers différents, profondeur de champ, temps de pause, modification du diaphragme, vitesse de l'obturateur, composition, cadrage; on pourra aussi initier l'élève aux procédés de développement de la pellicule. Une fois acquise et parfaitement contrôlée la discipline de la photographie, un futur cinéaste comprendra comment donner une valeur plastique et expressive à l'image : ce qu'il faut observer pour enfermer dans les limites de l'image, la signification qu'on veut faire ressortir. Ce n'est qu'après tout cela qu'il touchera à une caméra.(2) Ce premier apprentissage sera utile aussi bien au futur cameraman qu'au futur monteur, au futur réalisateur ou à celui qui en restera au stade de la photographie; il préparera, de façon lointaine, le personnel technique compétent sans lequel le cinéma ne peut exister.

ii. lecture de la construction

756. Qu'il s'agisse de futurs spectateurs ou de futurs spécialistes, les élèves peuvent ensuite être initiés à la lecture d'ensemble d'une composition; les commençants devront cependant ici être assez mûrs intellectuellement pour posséder un certain esprit de synthèse. On peut alors habituer les élèves à découper un film qu'ils ont vu, pour en observer la construction: succession de séquences plus ou moins longues les unes par rapport aux autres, possédant une intensité ou un pouvoir de choc plus ou moins forts, se succédant et s'harmonisant selon un rythme particulier — par rejaillissements, par bondissements, avec des intervalles, des silences —, conçue de manière que le spectateur ne s'évade ou ne « décroche » jamais.

iii. synopsis et construction

757. On essaiera ensuite, avec des petits ou avec des plus grands, de présenter, dans l'écriture cinématographique, une brève histoire qu'on veut raconter. On trouve une idée, on imagine un scénario, puis on ébauche un synopsis indiquant l'atmosphère, les personnages, qu'on doit voir vivre de l'intérieur, les mouvements et les gestes; l'étape centrale est celle de la construction: proportion et intensité des séquences, leur succession dans une continuité dramatique qui doit tenir l'intérêt sans cesse en éveil, ménageant la détente voulue, les reprises, les espaces, les silences entre les moments les plus pleins.

(2) Le principe pédagogique contenu dans ce paragraphe, et plusieurs des idées exprimées ici sont empruntées à un entretien avec M. Georges ROUQUIER, enregistré sur ruban magnétique le 30 septembre 1964.

758. C'est à ce moment, une fois la continuité cinématographique ainsi ébauchée, que l'écriture visuelle prend tout son sens : gros plan, plan d'ensemble, etc., et, si l'on a une caméra: travelling, etc. Tout doit être prévu et indiqué; la précision dans ce travail préliminaire laissera ensuite au réalisateur plus de disponibilité au moment de traiter son sujet sur le vif. Une école moins bien équipée, ou bien des élèves qui n'en sont qu'au stade de la photographie peuvent alors se contenter d'illustrer au moyen d'images fixes les moments les plus importants du film; c'est de cette façon qu'on procède pour les dessins animés, la construction se faisant à partir de quelques dessins-étapes.

iv. découpage

759. Une école qui possède une caméra et les accessoires indispensables peut aller jusqu'à l'étape du tournage. C'est ici que la maîtrise technique de la photographie servira à l'apprenti; le maniement de la caméra présentera toutes sortes d'autres problèmes, mais l'élève aura bien en main l'outil de base. Enfin le montage donnera un rythme à toutes ces séquences, ajoutera encore au travail de création des éléments qui n'avaient pas été prévus; le montage comporte à son tour ses problèmes propres, constitue toute une technique en soi.

v. tournage, montage

760. On doit aussi, surtout avec ceux qui ne seront toujours que spectateurs, aborder le cinéma sous un angle moins technique et du point de vue de son contenu idéologique, émotif, comme on le fait pour une oeuvre littéraire. Il faut laisser les élèves s'abandonner parfois sans contrainte et sans préoccupation technique au monde de beauté, de valeurs humaines, de poésie où peut les plonger une oeuvre de grande qualité. Ils y utiliseront inconsciemment les notions apprises et sauront lire le film avec une sensibilité intelligente.

c) visionnement naturel et critique « littéraire »

761. Il peut être utile de discuter d'un film, de le soumettre à une analyse rationnelle, d'aider l'élève à exprimer et extérioriser son expérience cinématographique; le maître doit être à l'écoute de sa classe, ne servir que de guide discret, synthétiser les opinions entendues, faire le point, avancer la discussion dans une nouvelle direction, veiller à ce que les enfants les plus loquaces ne soient pas les seuls à parler. On peut chercher à rappeler d'abord quelles étaient les scènes les plus impressionnantes, les rattacher au thème général du film; analyser les aspects esthétiques, sociologiques, moraux et philosophiques; comparer le film à d'autres pour l'apprécier; essayer de bien saisir l'intention de l'auteur. Il existe des analyses de films et des plans de travail détaillés pour aider le maître à diriger ces discussions. Il est bon de laisser un intervalle de quelques jours entre visionnement et discussion; un décantage se fait et la discussion s'attarde moins aux impressions superficielles.

d) discussions

Le maître :
a) rôle et attitude

762. Le maître doit se faire discret dans cet art où la jeunesse, élevée dans une civilisation audio-visuelle, se meut parfois avec plus d'aisance que les adultes. Certains autodidactes de bonne volonté gâchent parfois complètement le plaisir qu'on aurait eu à voir un film. Qu'on laisse les grandes oeuvres parler d'abord par elles-mêmes; la critique doit se montrer consciencieuse, honnête, mais modeste. On n'a pas à commenter une oeuvre d'Eisenstein ou d'Antonioni plus cavalièrement qu'on ne commenterait une pièce de Corneille; les classiques du cinéma ne sont pas moins grands que ceux de la littérature ou de la musique. Quant aux oeuvres de mauvaise qualité, l'école n'a pas plus à s'en occuper qu'elle ne s'occupe de la littérature à sensation, par exemple.

b) formation :
i. actuellement

763. Il sera de moins en moins possible de confier l'éducation cinématographique à des amateurs, même enthousiastes. Jusqu'ici cette initiation, dans les divers pays où elle se donne, a été souvent confiée au professeur de littérature; il y a un lien assez naturel entre cette nouvelle littérature, polymorphe, et l'autre. On devra organiser dans le Québec un ou deux centres de formation cinématographique complète, de niveau supérieur. Il se donne actuellement, à Québec et Montréal, sous les auspices de la faculté des Arts de l'Université de Montréal, des cours sur le cinéma, répartis en trois sessions de dix cours de trois heures chacune. Des stages d'été existent depuis quatre ans et réunissent maintenant environ trois cents enseignants. Ce sont des cours théoriques et critiques. La formation des maîtres devra comporter aussi des stages dans des studios de cinéma et de télévision, un certain maniement des appareils, des expériences de montage et autres; une culture sociologique et psychologique devra s'y joindre.

ii. perspectives et possibilités

764. Nous verrions la préparation de ces enseignants spécialisés soit dans une faculté de lettres, soit dans l'École normale supérieure technique, sous la juridiction du centre universitaire de sciences appliquées, soit dans l'une et dans l'autre à la fois. La première étape de cette formation sera une bonne connaissance des procédés, des techniques et des moyens d'expression de la photographie fixe. Ce n'est qu'ensuite qu'on peut aborder la continuité dramatique, un récit fait de rejaillissements, bondissements, silences au moyen de séquences dont l'équilibre d'ensemble dépend de la longueur de chacune par rapport aux autres, de leur intensité, de leur pouvoir de choc. Le cinéma faisant appel à plusieurs métiers, on pourrait prévoir un enseignement et des stages pour la formation sérieuse de bonnes équipes de techniciens de cinéma: producteurs, réalisateurs, régisseurs, opérateurs, monteurs; chacun peut atteindre, dans son domaine, un degré de perfection qui rejoint l'art véritable; chacun est indispensable au développement de l'art cinématographique au Québec. On pourrait, du moins au début, concentrer les

essources et les efforts et préparer ensemble les enseignants et quelques équipes de bons techniciens; il serait possible de spécialiser un institut situé à Montréal dans la formation de ce genre de techniciens, réservant la préparation au certificat d'aptitudes (après une 14e année) soit à l'École normale supérieure technique, soit à une université.

765. On ne doit pas hésiter, semble-t-il, à organiser l'éducation cinématographique au niveau secondaire, et peut-être même au niveau élémentaire, comme matière obligatoire, dès qu'on aura le personnel requis, et uniquement à cette condition. On pourrait, à mesure que s'organisera le cours de base obligatoire, y adjoindre peu à peu des cours-options de caractère plus technique, permettant aux élèves plus doués ou plus intéressés de se développer dans cette voie; les carrières dans les techniques audio-visuelles se multiplient et rien, dans le Québec, n'y prépare directement la jeunesse. Il y a là tout un champ culturel et technique à exploiter aussi bien comme élément d'éducation que comme préparation des jeunes à la vie et à une profession. Il serait possible d'organiser d'abord un cours-option dans les techniques de la photographie fixe. On doit prévoir très soigneusement le programme de formation cinématographique, en graduer les étapes, voir comment l'orienter pour lui donner toute la mesure culturelle et professionnelle; le programme devra prévoir la formation de base obligatoire pour tous et le contenu des divers cours-options à organiser. **Organisation des cours et options**

766. La besogne à faire est immense, dans ce domaine. Plusieurs établissements, au moyen de ciné-clubs, ont amorcé puis développé un enseignement sur le cinéma; quelques éducateurs possèdent donc une certaine expérience dans ce domaine; mais les amateurs y sont encore nombreux. On devra utiliser tous les éléments qu'on possède, former, pour élaborer des programmes d'éducation cinématographique, un comité ayant à sa tête un organisateur provincial de l'éducation cinématographique; ce fonctionnaire du ministère de l'Éducation aura pour fonction de coordonner tous les efforts, d'en susciter de nouveaux, d'élaborer, avec les universités, un programme de formation des maîtres. Il devra inciter les commissions scolaires à engager le plus tôt possible les spécialistes qualifiés qu'on pourra former; le ministère devra aussi indiquer le matériel requis, en faciliter l'achat et la distribution. Il est urgent d'organiser une cinémathèque scolaire pouvant mettre à la disposition des écoles les principales oeuvres du cinéma mondial. **Direction et diffusion de cet enseignement**

767. Notre système scolaire manquerait à sa mission, croyons-nous, s'il négligeait de donner à la jeunesse une éducation cinématographique. Cette formation audio-visuelle et cette culture sont devenues indispensables à notre époque si l'on veut faire participer **Conclusion et recommandations**

chacun à la culture de masse de façon lucide. Cette conviction nous a incités à formuler les recommandations qui suivent.

(238) **Nous recommandons que l'éducation cinématographique soit inscrite, le plus tôt possible, dans nos programmes scolaires, à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours-options.**

(239) **Nous recommandons qu'un organisateur provincial de l'éducation cinématographique soit nommé au ministère de l'Education et qu'il puisse s'entourer d'un comité consultatif compétent.**

(240) **Nous recommandons que cet organisateur ait pour fonction d'organiser, en collaboration avec les organismes appropriés, la formation des professeurs en éducation cinématographique, d'encourager les commissions scolaires à offrir cet enseignement dès qu'elles pourront engager le personnel compétent.**

(241) **Nous recommandons que, à partir de 1970, l'éducation cinématographique ne soit confiée qu'à des enseignants qualifiés dans cette spécialité.**

(242) **Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles établisse, à l'intention des écoles, une cinémathèque comprenant les principales oeuvres du cinéma mondial.**

CHAPITRE XVII

LES MATHÉMATIQUES

Introduction

768. De toutes les matières au programme, les mathématiques sont probablement l'une de celles dont on devra rénover l'enseignement le plus profondément. Les progrès réalisés en mathématiques depuis un siècle ont été si importants qu'ils ont modifié profondément l'ensemble de cette discipline. Cependant les systèmes scolaires continuent à enseigner les mathématiques reçues des Grecs et enrichies au 17e siècle par l'invention du calcul intégral et différentiel; cet héritage, déjà vieux de deux siècles et demi, est aujourd'hui anachronique. La réforme à faire est si profonde qu'elle apparaîtra, pour ceux qui ont étudié les mathématiques traditionnelles, presque comme l'introduction d'une nouvelle matière au programme.

Mathématiques et humanisme moderne

769. Dans l'univers technique et scientifique où nous vivons, il est à peu près impossible d'avoir une perception exacte du réel si l'on ne possède une certaine vision mathématique permettant tout au moins de situer les problèmes de façon globale. Cela est évident pour les sciences de la nature, en particulier pour la physique dont les grandes découvertes contemporaines se sont faites à partir de données mathématiques; mais aujourd'hui, même les sciences humaines, psychologie, sociologie, économique et jusqu'à la linguistique, l'anthropologie et l'esthétique supposent des données statistiques, le calcul des probabilités, les notions de série, de réseau, de structure. La logique mathématique a fourni aux philosophes un instrument d'analyse de premier ordre, a posé des problèmes nouveaux concernant la théorie de la connaissance et les relations entre la connaissance logique et la connaissance intuitive[1]. C'est

(1) Maurice L'ABBÉ, *Quelques aspects des mathématiques contemporaines*, Beauchemin, Montréal, 1963.

donc toute la culture humaine qui est en cause lorsqu'on parle actuellement de mathématiques. C'est aussi le monde technique moderne; les calculatrices électroniques, qui deviennent d'un usage de plus en plus courant dans l'administration et dans la recherche supposent une connaissance d'un système de numération autre que le système décimal, le seul que transmette l'enseignement traditionnel. Si l'on ne veut pas que l'homme de demain ait l'impression de vivre dans un monde auquel il ne comprend rien et qu'il ne peut plus dominer, on doit lui fournir le moyen de situer les notions mathématiques qui sont à la base de la civilisation moderne, notions de Quanta, de relativité ou autres. La vitalité intellectuelle de la génération future trouvera dans les mathématiques, ou plutôt dans l'unité logique des diverses branches de la mathématique, un de ses principaux instruments et de ses principaux tremplins.

État actuel de cet enseignement chez nous :

770. Les programmes d'études des écoles élémentaires catholiques et protestantes comportent un enseignement graduel de l'arithmétique, réparti sur les sept années et occupant trois heures et demie de l'horaire durant les deux premières années, quatre heures et demie en troisième année, et cinq heures, de la 4e à la 7e année.(2)

a) au niveau élémentaire:

i. programmes

On aborde l'étude des fractions en 4e année, puis, dans les autres années, celle des mesures de surface, de volume, de temps, de capacité, de poids de même que la lecture des graphiques, et des notions élémentaires d'arithmétique commerciale et de mathématiques financières, chèques, tenue des livres, opérations bancaires courantes.

ii. expériences nouvelles

771. Depuis 1960, certaines écoles catholiques et protestantes de la province utilisent la méthode Cuisenaire-Gattegno. Les écoles de langue anglaise ont entrepris des recherches sur les travaux de Hartung et de Van Egen, connus maintenant sous le nom de « *Seeing Through Arithmetic* » (STA) ; cette méthode d'enseignement, utilisée dans les écoles publiques d'Alberta, est maintenant introduite dans les écoles catholiques de langue anglaise; le programme de 7e année comporte des éléments susceptibles d'embarrasser bien des étudiants universitaires formés selon les méthodes traditionnelles.

b) au niveau secondaire:

i. écoles catholiques françaises

772. Au cours secondaire public, dans les écoles catholiques de langue française, l'élève consacre cinq ou six heures aux mathématiques, en 8e et 9e années, selon qu'il est dans la section générale ou dans la section scientifique; en 10e et 11e années, cinq heures par semaine dans l'option scientifique ou l'option sciences-lettres, et sept heures par semaine dans l'option sciences-mathématiques. Dans le cours général, on fait de l'arithmétique et de la géométrie intuitive en 9e année, de l'algèbre et de la géométrie plane en

(2) *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959.

10e et 11e années. Dans le cours scientifique, la 8e année comporte de l'arithmétique, de l'algèbre et de la géométrie intuitive; la 9e année: de l'algèbre et de la géométrie plane; les 10e et 11e années: de l'algèbre et de la géométrie plane pour l'option sciences-lettres et, pour l'option sciences-mathématiques: de l'algèbre, de la géométrie plane, de la géométrie analytique, de la trigonométrie. On enseigne des matières commerciales, comportant de la comptabilité en 8e et 9e années du cours général (une heure par semaine), et en 10e et 11e années du cours commercial (six heures en 10e et cinq heures en 11e pour les garçons; deux heures et trois heures de cours-options pour futures sténodactylos et commis de bureau.[1] La classe préparatoire aux études supérieures comporte un enseignement obligatoire des mathématiques de trois périodes par semaine et un cours supplémentaire de trois autres périodes.

773. Dans les écoles catholiques de langue anglaise, on ne commence l'algèbre et la géométrie qu'en 8e et 9e années; cet enseignement se continue en 10e et 11e années, mais plusieurs élèves suivent à ce stade un cours accéléré et l'on commence l'algèbre « intermédiaire » et la trigonométrie « intermédiaire » en 10e et 11e années. Depuis 1961, on enseigne les mathématiques selon l'optique nouvelle dans les écoles élémentaires catholiques de langue anglaise et aussi, à titre expérimental, en 8e et 9e années. ii. écoles catholiques anglaises

774. Les écoles protestantes du Québec suivent un programme assez traditionnel: deux années sont consacrées à l'arithmétique, à l'algèbre et à la géométrie; parfois on y ajoute de la trigonométrie et la représentation graphique. Les deux dernières années du « high school » offrent des cours facultatifs d'algèbre et de géométrie, que suivent la plupart des élèves, les universités exigeant en général deux examens de mathématiques comme condition d'admission; en 1960, un tiers des finissants du « high school » étudiaient la trigonométrie et environ un sixième étudiaient l'algèbre avancée. Le « Canadian Mathematical Congress » a proposé que l'on enseigne les mathématiques à deux niveaux: l'un, destiné à l'ensemble des élèves, l'autre, destiné aux futurs universitaires. L'on se plaint en général de l'abus des opérations et problèmes — au détriment de la compréhension des concepts, — du trop grand nombre de théorèmes à apprendre par coeur, du manque d'unité et de synthèse entre les diverses branches des mathématiques enseignées à l'école. L'Université McGill a organisé des cours de mathématiques, à la demande du « Protestant School Board of Greater Montreal »; la télévision canadienne et la télévision américaine ont aussi offert un enseignement des mathématiques, depuis 1959. Les étudiants du « Institute of Education » de McGill sont incités à suivre des cours en algèbre moderne et en statistiques. iii. écoles protestantes

(1) *Programme d'études des écoles secondaires*, 1963.

Mais à l'heure actuelle on peut enseigner les mathématiques au « high school » sans avoir fait d'études spécialisées dans cette matière.

Réforme de l'enseignement des mathématiques ailleurs:

A) OECE

775. La plupart des pays évolués ont entrepris des recherches d'envergure en vue de réformer l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux. L'Organisation européenne de coopération économique (OECE), devenue depuis l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), soucieuse de remédier à la grave pénurie de personnel scientifique et technique, a organisé, en 1959, une enquête sur l'enseignement des mathématiques et sur les réformes à y apporter. Ces travaux aboutirent à la publication d'un *Programme moderne de mathématiques pour l'enseignement secondaire*. Ce programme met l'accent sur l'unité fondamentale des diverses branches des mathématiques: algèbre, géométrie, analyse; il introduit dans les programmes secondaires les notions de probabilité et de calcul statistique; il présente la notion d'espace vectoriel et le développement des propriétés élémentaires de ces espaces, notions d'une portée considérable pour l'étude de la physique. Ce programme est divisé en deux cycles: le premier, pour les élèves de 11 à 15 ans; le second, pour les élèves de 15 à 18 ans. La matière de l'enseignement traditionnel des mathématiques reste fondamentalement la même, mais les méthodes visent à rattacher constamment cette matière aux notions de base de la théorie des ensembles, en vue d'une introduction des notions de groupe, anneau et corps. Bien qu'il s'agisse là d'un programme de niveau secondaire, on recommande d'initier de très bonne heure les élèves à l'utilisation de la notion d'ensemble, notion rattachée à leurs expériences quotidiennes et transmise par des méthodes visant à faire participer activement l'élève au raisonnement mathématique et à ses applications dépassant les limites des mathématiques. Ce programme, très précis, pourrait, semble-t-il, être utilisé avec profit dans les cours de recyclage à donner aux professeurs de mathématiques de notre enseignement élémentaire et secondaire. On devrait étudier les possibilités de l'utiliser dans l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire.

B) URSS

776. En URSS, on fait de l'arithmétique de la 1ère à la 6e année. On commence la géométrie dès la 1ère année d'école; en 3e année, on étudie les propriétés des angles, en 4e, on mesure des surfaces et des volumes. L'algèbre commence en 6e année; en 7e année on fait des équations du premier degré, des fractions algébriques; en 8e, des équations du second degré, les fonctions et graphiques; en 9e commence la trigonométrie. L'initiation à la géométrie et à l'algèbre est plus précoce en URSS que dans l'ensemble des pays européens.[3]

(3) *Soviet Union Today*, publié par l'ambassade d'URSS au Canada, octobre 1963, pp. 6-7.

C) Méthode Cuisenaire-Gattegno

777. Un instituteur belge, Georges Cuisenaire, publia, en 1952, *Les nombres en couleur*, méthode pour l'enseignement élémentaire des mathématiques au moyen d'un système de réglettes de diverses longueurs et diverses couleurs représentant les nombres de un à dix; en 1953, un professeur de mathématiques au « London Institute of Education », Dr. Caleb Gattegno, étudia la méthode Cuisenaire et reconnut qu'elle pouvait révolutionner l'enseignement des mathématiques aux enfants. La méthode Cuisenaire est utilisée dans 60% des classes élémentaires françaises de Belgique, par plus de 25,000 enseignants en Angleterre, et dans la majorité des écoles élémentaires d'Edimbourg; elle fait l'objet d'études et d'expériences pédagogiques à l'Université de Genève, de même qu'aux Etats-Unis sous les auspices de la « National Foundation for Education Research ». La méthode fut introduite à Vancouver en 1956. Les manuels Cuisenaire-Gattegno sont traduits en dix langues. Cette méthode est aussi utilisée pour l'enseignement aux sourds, aux aveugles, aux retardés. On peut s'en servir à la maternelle; il existe des programmes pour jusqu'à la 9e année. La méthode Cuisenaire-Gattegno permet à l'enfant de faire ses propres découvertes, d'inventer des problèmes, de réfléchir sur les opérations mathématiques. Les enfants de première année peuvent, grâce aux réglettes, arriver à faire très rapidement, et comme en s'amusant, des décompositions en facteurs et des opérations mathématiques qu'on ne leur enseignait que beaucoup plus tard dans la méthode traditionnelle. La méthode Cuisenaire est un instrument de travail, et non pas un programme nouveau.

D) Etats-Unis

a) projets de réforme

1) au niveau élémentaire

i. Stanford Project

ii. Madison Project

iii. Illinois Project

iv. Greater Cleveland Project

v. SMSG

778. Aux États-Unis, depuis 1950, divers groupes de chercheurs ont étudié la possibilité de réformer l'enseignement des mathématiques. Le « Stanford Project » (1961) a élaboré un programme de mathématiques modernes pour les premières années de l'enseignement élémentaire (« *Sets and Numbers* ») et un programme d'enrichissement pour les élèves doués des 5e et 6e années (« *Mathematical Logic for the Schools,* » Book I et Book II); ce programme et ces manuels utilisent de petites images d'objets divers (une canne, un chapeau, un bonbon) à l'intérieur de systèmes de parenthèses, d'accolades et de signes représentant les diverses opérations de la mathématique des ensembles; peu à peu, ces images font place à des représentations plus abstraites. Le « Madison Project » de l'Université de Syracuse, New-York, a d'abord été conçu pour initier des enfants de 5e année aux concepts mathématiques modernes; le système utilise les signes classiques des opérations de la mathématique des ensembles et y ajoute des carrés, triangles et autres petites figures géométriques pour représenter les nombres à trouver, ces figures jouant le rôle de signes algébriques que leur caractère plus concret rend plus assimilables pour l'enfant. Le « University of Illinois Arithmetic Project » (Illi-

nois Project) se donnait pour but d'éveiller l'intérêt et la curiosité des enfants pour les mathématiques; il utilise des figures géométriques en guise de signes algébriques, comme le « Madison Project », mais en appelant le carré *ekks*, le triangle *wye* et le triangle renversé *zee*, de façon à familiariser plus vite l'enfant avec le vocabulaire algébrique; un arrangement de chiffres dans un treillis ou une grille, dont la disposition peut varier, permet aussi par un jeu de flèches montantes, descendantes ou en diagonale diverses découvertes et opérations sur des nombres entiers et sur leurs relations entre eux. Toutes les écoles et des groupements publics de la ville de Cleveland, Ohio, contribuèrent, en 1961, au « Greater Cleveland Mathematics Program » (GCMP) destiné à répandre l'enseignement des mathématiques nouvelles dans l'enseignement élémentaire. Ce projet de réforme tenta surtout d'intéresser le grand public à la réforme de l'enseignement des mathématiques: des campagnes de publicité, destinées à renseigner les parents et tous les gens s'intéressant à l'enseignement, mirent en œuvre tous les moyens modernes de communication: télévision, radio, presse, publications et fascicules. Le « School Mathematics Study Group » (SMSG), rattaché à l'Université Yale, comprenait sans doute le groupe de spécialistes le plus imposant qu'on pût réunir aux Etats-Unis pour élaborer une réforme de l'enseignement des mathématiques. Il se donna pour but de rénover l'enseignement élémentaire des mathématiques; mais il commença pour cela à se demander ce que devrait savoir, en mathématiques, un élève terminant sa 12e année et à élaborer un programme de rattrapage de la 9e à la 12e, pour les élèves n'ayant pas été initiés aux mathématiques nouvelles; puis on élabora un programme pour les 7e et 8e années. Ensuite seulement on étudia le programme pour les 4e, 5e et 6e années. Le programme vise à établir une relation constante entre les notions traditionnelles enseignées communément dans les écoles et la mathématique des ensembles; un professeur formé aux méthodes traditionnelles peut assez aisément s'initier à cette méthode et s'habituer à souligner cette relation de façon à former l'élève à la réflexion mathématique et à l'initier à une terminologie mathématique exacte qui lui sera nécessaire dans la suite de ses études.

2) au niveau secondaire:

i. rapports et études

779. Les Etats-Unis, parfois à la suite de chercheurs européens, élaborèrent aussi divers projets de réforme de l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire. Ainsi le rapport Perry, en Angleterre, publié en 1901, et cherchant à secouer le joug de la géométrie euclidienne eut plus de répercussions aux Etats-Unis qu'en Europe. A la suite du plaidoyer de Félix Klein, en Allemagne, le président de l' « American Mathematical Society », E. H. Moore, prôna, en 1903, l'unification de l'algèbre et de la géométrie au moyen de la notion de fonction. En 1923, la même association critiqua vivement un enseignement des mathématiques, et surtout

de l'algèbre, visant surtout à développer l'habileté à résoudre les équations. Entre 1920 et 1930, on s'interrogea, aux États-Unis et au Canada, sur les parties des mathématiques devenues inutiles et qu'on devait retirer des programmes pour les remplacer, vers les 8e et 9e années, par des mathématiques appliquées : taxation, paiements par versements, etc. On s'intéressa aussi, à cette époque, à diversifier les programmes de mathématiques selon plusieurs voies, l'une pour les élèves lents, l'autre, pour les élèves orientés vers l'université. Le « National Council of Teachers of Mathematics » et le « Mathematical Association of America » publièrent plusieurs rapports dans ce sens entre 1935 et 1953. Le développement des mathématiques pures, l'enseignement microgradué des mathématiques, les méthodes nouvelles utilisées à l'élémentaire portèrent les éducateurs à mettre de plus en plus l'accent sur la compréhension des concepts mathématiques plutôt que sur l'acquisition de l'habileté technique à résoudre des problèmes.

a. programmes

780. Le « School Mathematics Study Group » (SMSG) dont nous avons parlé plus haut expérimenta, en 1959-60, les programmes préparés pour l'élémentaire et le secondaire; après revision, on publia, à Yale University Press, des manuels qui ont depuis lors exercé une influence considérable aux États-Unis et au Canada. Le « University of Maryland Mathematics Project » (UMMP) fut partiellement utilisé par le SMSG, pour le passage du niveau élémentaire au secondaire. Le « Boston College Mathematics Institute » s'intéresse à la structure des mathématiques, en s'appuyant sur l'histoire de cette science. Le « Ball State Teachers College Experimental Program » met l'accent sur la structure axiomatique des mathématiques. Les « Experimental Programmes in the State of New York » s'inspirent du « University of Illinois Committee on School Mathematics » et portent sur la logique symbolique, les fonctions, le calcul différentiel, les ensembles.

b. formation des maîtres (CUPM)

781. Ces divers projets de réforme de l'enseignement des mathématiques supposent évidemment des professeurs bien formés dans la mathématique moderne. C'est pourquoi le « Mathematical Association of America, » avec l'appui de la « National Science Foundation », forma un comité appelé « Committee on the Undergraduate Program in Mathematics » (CUPM) destiné à étudier l'enseignement des mathématiques au niveau « undergraduate », c'est-à-dire au niveau du premier diplôme universitaire, celui où l'on forme le personnel enseignant. Le comité publia son rapport en 1961, établissant une classification des niveaux de l'enseignement et la formation qu'on devrait exiger pour les professeurs de mathématiques de chacun de ces niveaux. Le rapport recommandait qu'au moins 20% des professeurs de mathématiques d'une école élémentaire aient fait au moins deux ans d'études universitaires en

mathématiques; que les professeurs qui enseignent les éléments de l'algèbre et de la géométrie aient fait trois années d'études universitaires en mathématiques: analyse, algèbre, géométrie probabilités, dans la perspective de la mathématique des ensembles introduction à la mathématique des ensembles; que les professeurs au niveau du « high school » possèdent un baccalauréat avec « major » en mathématiques et « minor » dans les mathématiques appliquées à la physique, à la biologie ou aux sciences sociales; les professeurs destinés à enseigner le calcul différentiel dans les dernières années du « high school » ou les premières années du « college » doivent posséder un grade de « Master » dans les mathématiques. Le CUPM recommande qu'un professeur possédant le grade de « Master » soit chargé de diriger l'enseignement des mathématiques au niveau élémentaire.

Tendances communes de ces projets

782. Ces divers projets de réforme pour l'enseignement des mathématiques présentent certains traits communs. Ils cherchent tous à rendre cet enseignement plus intéressant, plus créateur, mieux rattaché aux concepts mathématiques généraux. Les diverses branches des mathématiques doivent être enseignées comme formant un tout; et les relations des mathématiques et des sciences doivent sans cesse être mises en lumière à tous les niveaux des études. Par ailleurs, la plupart des spécialistes souhaitent que le cours secondaire comporte une initiation au calcul des probabilités et aux méthodes statistiques de même qu'à l'algèbre linéaire et même à la programmation linéaire, excellent exercice de formulation des problèmes.[5] Certains réformateurs souhaitent qu'on initie immédiatement aux mathématiques nouvelles, dans les dernières années du secondaire, tous les élèves qui n'ont pas reçu cet enseignement; quant aux élèves qui commencent leurs études, on peut les initier à la mathématique des ensembles dès le commencement des études, comme le proposent certains programmes mentionnés ci-dessus. Cette matière ne présente pas plus de difficulté pour un enfant que les opérations arithmétiques traditionnelles, et elle l'habitue à réfléchir.

Pédagogie nouvelle

783. L'enseignement traditionnel des mathématiques développe l'habileté technique à effectuer des opérations, mais sans expliquer le fondement de ces opérations. L'acquisition de cette adresse technique se fait de façon cumulative, par l'apprentissage des opérations simples, puis des opérations plus complexes. Mais la plupart des adultes qui ont été formés de cette façon seraient bien incapables de dire pourquoi, par exemple, on commence à diviser en partant du côté gauche du dividende. Aujourd'hui on cherche à faire comprendre à l'enfant ce qu'il fait, pourquoi il le fait, on lui laisse le temps et le loisir de réfléchir, de se servir de sa logique

(5) *Strategy for Schools*, A Bow Groupe pamphlet, London, 1964, pp. 51-52.

d'inventer et de choisir des solutions personnelles. Cet enseignement par approfondissement personnel des notions fait appel à la curiosité de l'enfant, à son ingéniosité, à son goût de la découverte. On l'aide à passer de l'expérience concrète des quantités: quatre pommes, quatre enfants, quatre objets hétéroclites à l'identification de la notion du quatre par divers jeux de substitution, de représentation graphique, puis au stade de l'abstraction de la notion de quatre sans recours aux objets concrets. La classe d'arithmétique ne consiste plus, comme autrefois, à faire d'abord la démonstration d'un problème, puis à faire ensuite répéter la solution de ce problème par les élèves aussi souvent qu'il le faudra pour qu'ils puissent le faire à peu près mécaniquement. La méthode qui procède par découvertes successives prend évidemment plus de temps; mais une fois que l'enfant a bien compris ce qu'il fait, on s'attarde moins sur l'acquisition de l'habileté mécanique à effectuer les opérations mathématiques; d'ailleurs, aujourd'hui, l'usage de plus en plus répandu des calculatrices mécaniques ou électroniques peut suppléer à cette habileté technique que l'on cherchait autrefois à développer.

Mathématiques modernes et niveau scolaire

784. C'est une question aujourd'hui très controversée que celle du niveau des études où l'on doit introduire l'enseignement des mathématiques modernes. On a vu que certains programmes américains l'introduisent au niveau élémentaire. Entendons ici par mathématiques modernes le « système élaboré à partir de la théorie intuitive des ensembles, système qui remonte au début du XXe siècle et semble convenir aux recherches scientifiques dans tous les domaines où on utilise les mathématiques »[6]. Cet enseignement est une reconstruction abstraite de notions intuitives avec lesquelles l'enfant doit d'abord être familier: espace physique, dénombrement, etc.; il est possible, à partir de là, de faire apparaître les notions d'ensemble, de relation, d'équivalence, d'implication, de réversibilité, de groupe, etc. On a pu constater avec quelle aisance ces enfants assimilent ces notions considérées comme abstraites par les adultes, soit que l'économie de pensée qu'elles représentent réponde à une tendance naturelle de l'esprit humain, soit que l'enfant se trouve là devant un « jeu » dont les règles lui sont clairement expliquées[7]. Rappelons que cette initiation doit se faire en relation avec l'expérience physique; on ne croit plus, comme autrefois, que les opérations mathématiques viennent simplement faire passer du concret à l'abstrait une expérience physique et la supplanter définitivement; on veut au contraire revenir sans cesse au concret, pour en nourrir l'abstrait. Une fois qu'on a mathématisé une expérience physique, on revient au concret

6) *Introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement élémentaire*, par G. ZAIDOUNAISKI, attaché au Service de la recherche pédagogique, Paris.

7) Toutes les citations et la pensée générale des paragraphes 784 et 785 sont empruntées au texte ci-dessus.

pour la vérifier; c'est de cette façon que les mathématiques on fait progresser la physique: « l'édifice mathématique, de plus en plus abstrait par rapport à l'expérience physique moderne, par l même présente des ressources infiniment riches pour l'interpré tation du monde physique ». Cette « dialectique incessante » es l'histoire même de la science. Cette unité des mathématiques e des sciences expérimentales doit être un principe méthodologiqu fondamental de notre pédagogie.

Nécessité d'une expérimentation pédagogique

785. La modernisation de l'enseignement des mathématiques es une opération délicate et ne saurait être bâclée de façon superficiel le; des expérimentations pédagogiques s'imposent, que l'on pourrai proposer à des écoles-pilotes rattachées à des centres de formatio pédagogique. On pourrait songer aussi à élaborer des programme à deux ou trois niveaux, confronter les expériences avec celle qu'on a faites ailleurs; des études approfondies sont nécessaire dans ce domaine, où se posent d'importants problèmes de psycho logie de la connaissance.

Etapes de la réforme

786. La réforme devra comporter deux aspects: d'une part, ad dition de nouvelles branches dans l'enseignement des mathémati ques: mathématiques des ensembles, logique mathématique, calcu des probabilités, statistiques, algèbre linéaire et autres; d'autr part, pédagogie nouvelle, basée en partie sur l'utilisation, dan l'enseignement traditionnel, des branches et théories nouvelle dont nous venons de parler. Les professeurs de mathématique devront recevoir une formation dans les mathématiques nouvelle et une initiation à la pédagogie nouvelle des mathématiques utili sant la curiosité naturelle de l'enfant et ses dons créateurs. Aussi tôt que possible, on devra confier l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire, à des maîtres, détenteurs d'une licence ou d'u Diplôme d'études supérieures en mathématiques; on pourra de mander à ces spécialistes d'initier aux mathématiques nouvelle les élèves du secondaire qui n'ont pas reçu cette formation a cours élémentaire. Par ailleurs pour un groupe d'écoles élémen taires, et dans chaque commission scolaire régionale, on devr s'assurer les services d'un licencié en mathématiques bien qualifi en pédagogie, qui dirigera l'enseignement des mathématiques; i pourra, au besoin, donner lui-même les cours de mathématiques o aider le professeur ordinaire jusqu'à ce que celui-ci soit capabl de donner cet enseignement. Tous les élèves qui n'ont pas reç cette initiation à la mathématique moderne durant leur cours élé mentaire devront la recevoir dès le début de leurs études secon daires, durant cette période de transition. On devra organiser de sessions intensives de travail pour les enseignants actuellemen en fonction aux niveaux élémentaire et secondaire, de façon à c que cette réforme de l'enseignement des mathématiques se réalis le plus tôt possible.

87. Les programmes de mathématiques devront être les mêmes ans les secteurs catholique et protestant et on devra les élaborer n collaboration avec des professeurs de mathématiques des facultés niversitaires et avec des professeurs expérimentés de l'enseignement élémentaire et secondaire. On pourrait s'inspirer des echerches faites aux États-Unis et en Europe, en particulier du *rogramme moderne de mathématiques pour l'enseignement secondaire*, préparé et publié par l'OECE. Élaboration du programme

88. On devra songer le plus tôt possible à traduire, adapter ou édiger des manuels qui puissent répondre aux exigences des programmes nouveaux. Par ailleurs il faudra organiser la section de athématiques de nos bibliothèques scolaires de façon à en faire n instrument efficace de la réforme de cet enseignement. Manuels et bibliothèques

89. On devra nommer, au ministère de l'Éducation, un organiateur de l'enseignement des mathématiques; son rôle est d'une imortance vitale pour l'orientation culturelle et scientifique de notre rovince. Il faudra choisir un mathématicien compétent qui ait n même temps des dons d'administrateur, de l'initiative et du ynamisme; il devra s'entourer d'un comité consultatif. Direction

90. L'importance des mathématiques dans la culture contempoaine, le développement des disciplines mathématiques et de leurs pplications depuis un siècle, l'urgente nécessité de former un peronnel technique et scientifique bien qualifié nous amènent à ecommander avec insistance une profonde revision des programmes t des méthodes d'enseignement des mathématiques dans notre nseignement élémentaire et secondaire. En vue de cette réforme, ous formulons les recommandations qui suivent. Conclusion et recommandations

243) Nous recommandons que, après expérimentation dans certaines écoles-pilotes, une initation aux rudiments de la mathématique des ensembles soit donnée dès la première année du cours élémentaire.

244) Nous recommandons que, après expérimentation dans certaines écoles-pilotes, une initiation à la logique mathématique soit donnée dès la quatrième année du cours élémentaire.

245) Nous recommandons que les diverses branches de la mathématique soient enseignées comme formant un tout, et toujours en relation très étroite avec l'enseignement des sciences.

246) Nous recommandons que le cours secondaire comporte, par cours-options, une initiation au calcul des probabilités, aux méthodes statistiques, à l'algèbre linéaire et au calcul différentiel et intégral.

(247) Nous recommandons que chaque commission scolaire régionale s'assure, le plus tôt possible, les services d'un licencié en mathématiques, qualifié en pédagogie, et lui confie la direction de l'enseignement des mathématiques.

(248) Nous recommandons que l'on confie l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire à des licenciés et à des détenteurs du Diplôme d'études supérieures en mathématiques.

(249) Nous recommandons que le ministère de l'Education adopte des mesures d'urgence pour favoriser la formation du personnel qualifié pour l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux.

(250) Nous recommandons que l'élaboration et la constante mise à jour des programmes de mathématiques soient confiées à une équipe comprenant des professeurs des facultés de sciences, des facultés des sciences de l'éducation et des professeurs expérimentés du niveau élémentaire et secondaire.

(251) Nous recommandons que le service des programmes comporte un organisateur de l'enseignement des mathématiques, assisté d'un comité consultatif.

(252) Nous recommandons qu'on intensifie les recherches sur les méthodes d'enseignement des mathématiques à tous les niveaux, en s'inspirant des nombreuses études faites aux Etats-Unis, en Europe et par des organismes internationaux.

CHAPITRE XVIII

LES SCIENCES

Valeur humanisante de la formation scientifique

791. Nous avons déjà tenté de dire pourquoi l'éducation d'un homme ou d'une femme d'aujourd'hui doit comporter une solide formation scientifique. La démarche scientifique exige de l'esprit un constant réajustement d'optique devant les réalités qui se présentent à son observation; cette disponibilité, cette ascèse et cette abnégation intellectuelles sont en même temps des qualités morales qui deviendront de plus en plus nécessaires à l'être humain, s'il veut dominer cette vision toujours nouvelle, plus vaste et plus complexe de l'univers que lui présente la science. Le sentiment de l'harmonie du monde répond aux besoins les plus profonds du coeur; la beauté d'une découverte ou d'une démonstration scientifique n'est qu'un reflet de cette harmonie; la joie de connaître, qui en résulte, est un apport précieux pour la formation et l'épanouissement de l'être humain.

Nos retards dans ce secteur

792. Quelques cris d'alarme ont été jetés, dans le milieu canadien-français, sur l'impardonnable retard qu'y connaît l'enseignement des sciences. La première promotion d'ingénieurs remonte à 1858, pour McGill, et 1857 pour l'Université de Toronto; l'École Polytechnique de Montréal compta ses cinq premiers ingénieurs en 1877; l'École supérieure de chimie de l'Université Laval accorda ses premiers diplômes de chimiste en 1925. Rutherford, qui obtint un prix Nobel de physique en 1908, avait fait ses premières recherches à McGill. Aujourd'hui, sur les douze à quinze mille ingénieurs de la province de Québec, à peine quatre mille appartiennent au groupe canadien-français, qui constitue environ 80 pour cent de la population. En Amérique du Nord, il y a 200 millions d'anglophones comptant un million d'ingénieurs — les six millions de Canadiens français devraient proportionnellement compter 30,000 ingénieurs, au lieu de 4,000.

Quelques explications du retard

793. Il est sûrement plus urgent d'améliorer la situation que de chercher à quoi imputer ce retard; cependant il est essentiel de dire ici qu'il découle dans une large mesure des structures scolaires particulières au Québec. « Alors que leurs confrères anglophones du Québec, les étudiants de l'Ontario, des États-Unis et d'Europe peuvent accéder au doctorat ès sciences à l'âge de vingt-cinq ans, les nôtres n'obtiennent ce titre qu'à vingt-huit ou vingt-neuf ans. On comprend bien l'hésitation de plusieurs bacheliers ès sciences à entreprendre des études post-graduées. »[1] Les hommes de science constatent aussi avec regret que « les étudiants qui entrent dans ces facultés sont trop souvent incapables de pensée indépendante. Il hésitent à entreprendre les raisonnements les plus simples et évitent la discussion de la validité des résultats obtenus dans les expériences ou les calculs. Une telle attitude est aux antipodes des principes élémentaires de la philosophie scientifique (. . .) Le rôle du chercheur consiste précisément à vérifier le champ de validité de ces lois, à les améliorer et à en découvrir de nouvelles. Il ne peut réussir sans posséder beaucoup de sens critique et un esprit créateur. »[2]

Urgence d'une formation scientifique réelle à tous les niveaux

794. La pénurie d'hommes de science au Québec, le développement technique considérable dont la province est le théâtre, la nécessité de corriger des carences culturelles en matière scientifique vont obliger le système scolaire à un rapide redressement de la situation, redressement qui, pour être sûr et efficace, exige d'être prévu et organisé avec soin. Depuis quelques années, l'enseignement des collèges classiques, sous l'impulsion des facultés des Arts des universités de langue française, a ajouté aux cours de chimie et de physique, qui commencent maintenant en 11e et 12e année, une série d'options scientifiques (chimie, sciences naturelles, biologie, mathématiques, physique), et une série d'options en sciences humaines (histoire, géographie, psychologie, sociologie etc), pour les deux années de philosophie. Il est urgent d'étendre cette réforme à l'école publique et d'organiser un enseignement sérieux des sciences dès le cours élémentaire et à tous les niveaux du secondaire. Le programme de matières hétéroclites qu'on désigne actuellement sous le nom de « connaissances usuelles » doit être repensé et organisé à partir des conditions fondamentales de la connaissance scientifique, qui constituent d'ailleurs, pour tous les âges de la vie, des éléments précieux de formation intellectuelle : observation, expérimentation, hypothèse, réflexion, nouvelles expérimentations et observations. Les sciences ne doivent pas être « enseignées » comme une série de faits mais doivent constituer une discipline qui forme l'esprit à l'observation, à la recherche, à la

(1) *La civilisation scientifique et les Canadiens français*, par un groupe de professeurs de l'Université Laval, P.U.L., 1963, p. 114.
(2) Idem, p. 115.

curiosité, à l'émerveillement, à l'hypothèse, à la disponibilité, à l'invention, à la critique. Aucun humanisme n'est aujourd'hui digne de ce nom, s'il ne comporte une telle formation de l'esprit.

Méthodes actives

795. Dès l'école élémentaire, on doit viser à donner à l'enfant une formation scientifique réelle, fondée sur l'observation méthodique des animaux, végétaux, minéraux communs et sur celle des phénomènes biologiques, physiques, météorologiques, etc., qui l'entourent. Le manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences[1] pourrait servir de guide à ce stade. Il indique le matériel sommaire dont on devra se pourvoir. On habituera l'enfant à préparer de petites collections de plantes, d'insectes, etc., à s'intéresser à l'élevage, au jardinage. Cet enseignement devra viser à faire découvrir et à inculquer quelques grands principes scientifiques fondamentaux. Au niveau élémentaire comme au niveau secondaire, la classe-promenade, les excursions d'observations, d'herborisation ou autres devraient être fréquentes. Des assurances-accident protégeraient, au besoin, le maître et ses élèves contre les risques que peuvent comporter ces sorties. Les mêmes méthodes devraient être utilisées, aux deux niveaux, pour l'enseignement de certaines parties de la biologie. L'enseignement régulier devrait trouver son complément dans des activités parascolaires, cercles de jeunes naturalistes, clubs des 4-H, dont le ministère de l'Éducation devrait encourager fortement les initiatives. Ces méthodes actives doivent aussi guider l'enseignement de la physique, de la chimie.

État actuel de cet enseignement chez nous:

A. au niveau élémentaire

796. La curiosité naturelle de l'enfant, ses questions incessantes, son goût des expériences nouvelles font de lui un chercheur naturel, dont l'attitude peut être très facilement orientée vers la recherche organisée et scientifique. À l'heure actuelle, le *Programme d'études des Écoles élémentaires* (1959) prévoit l'enseignement, durant une heure par semaine, à partir de la 3e année, de « Connaissances usuelles », qui ne font pas l'objet d'examens officiels. Cet enseignement réunit des notions qu'on a voulues surtout pratiques, et qui relèvent de la technique sur les matériaux de construction, le vêtement, la radio, le téléphone, les avions, les trains, les navires, les ponts, tunnels et mines, et quelques connaissances rudimentaires sur les animaux, les plantes, le système solaire, les machines, les carburants, l'air, l'eau, le bois, le sucre, le caoutchouc, les métaux ou les matières plastiques. Le programme des écoles catholiques de langue anglaise suit une série de manuels intitulée « *Christian Social Living Science Series* », dont le programme, pour chacune des années de l'élémentaire, est le suivant : 1, *The things God made in His world;* 2, *God's laws for His world;* 3, *Our gifts from God's world;* 4, *God's plan for His world;* 5, *Learning more about God's laws;*

1) Édité en 1957.

6, *Learning more about God's gifts; 7, Man in God's world*. Dans les écoles protestantes de langue anglaise, les manuels, commençant à la première année, ("Wonderworld of Science", "Exploring Science", ou "Science To-day and To-morrow") sont bien faits, adaptés à chaque niveau, et proposent des expériences aux professeurs et aux élèves; mais l'horaire n'accorde qu'une demi-heure par semaine pour cet enseignement, qui ne fait pas l'objet d'examens officiels comme les autres matières du programme; l'importance accordée aux sciences à ce niveau dépend de l'initiative du directeur d'école ou du professeur.

B. écoles publiques secondaires:

a) écoles catholiques françaises

i. 8e, 9e du cours scientifique et 10e, 11e du cours général

797. L'ancien programme des sciences comportait, pour les élèves du cours général et du cours scientifique des écoles secondaires publiques catholiques, une heure par semaine de zoologie et de botanique pour les 8e et 9e années; le nouveau programme, inauguré en 1960-61, doubla le temps consacré aux sciences. Ce programme de 1960-61 comprend, en 10e et 11e années du cours général:

a) un cours de physique (masse, gravité, densité, hydrostatique, chaleur, électricité, magnétisme);

b) un cours de biologie humaine (cellule, squelette, muscles, système nerveux, digestion, respiration, circulation, reproduction)

c) un cours de chimie, appuyé de travaux de laboratoire (éléments, molécules, atomes, équations, valence, laboratoire — auquel s'ajoutent, pour les filles, des notions de chimie alimentaire)

ii. 10e, 11e du cours scientifique

798. Le cours de la section scientifique du programme inauguré en 1960-61, comporte, pour la 10e année, de la biologie humaine et de la physique, à deux niveaux, selon que les élèves sont dans la section sciences-mathématiques ou dans la section sciences-lettres; il comporte, pour la 11e année, de la physique et de la chimie à deux niveaux, ainsi que de la géologie et de la minéralogie. Pour les élèves qui s'orientent vers les facultés des sciences, le programme de 1960-61 marque une diminution de l'horaire des sciences, comme le montre le tableau suivant :

ancien programme		programme de 1960-61	
10e	4 périodes	10e	6 périodes
11e	5 périodes	11e	7 périodes
12e	6 périodes		
	15 périodes de 50 minutes		13 périodes de 45 minutes

C'est en partie cette diminution de l'horaire des sciences qui entraîna l'élaboration d'un programme pour une « classe préparatoire aux études supérieures » en 12e année, programme qui fut approuvé par le Comité catholique en décembre 1963 et qui marque une augmentation de 10 pour cent — en nombre de minutes — sur l'horaire accordé aux sciences. Ce programme se présente comme une solution temporaire [6] en attendant les recommandations de notre Commission.

b) écoles catholiques de langue anglaise

799. Dans les écoles anglo-catholiques, on offre, en 8e et 9e années, un cours-option appelé « Junior science ». La plupart des écoles de ville possèdent un laboratoire mobile. Le manuel propose le programme suivant: Introduction aux sciences; modifications physiques et chimiques de la matière; civilisation de la chaleur pour répondre aux besoins de l'homme; aspects divers de la surface terrestre; les êtres vivants et leur milieu; conservation et équilibre, dans la nature. En 10e et 11e années, la biologie, la chimie et la physique et un cours général de sciences constituent des cours-options, ce dernier ne pouvant être choisi que par les élèves du « pass course »; les élèves du « honours course » ne peuvent choisir que deux des trois autres cours. La chimie semble mieux organisée; les écoles neuves ont un laboratoire de chimie; le programme prévoit nombre d'expériences, dont plusieurs sont obligatoires, et dont les étudiants doivent rédiger le compte rendu. L'enseignement de la physique et celui de la biologie suivent un programme traditionnel. En 12e année, l'enseignement de la biologie, de la physique et de la chimie se partage en deux sections, l'une générale, l'autre, pour ceux qui continueront leurs études dans un « college ».

c) écoles anglo-protestantes

800. Dans les écoles protestantes, il y a un cours facultatif de géographie en 8e et 9e années; on offre aussi, durant ces années, un cours dit « General science »; plusieurs écoles n'offrent ce cours-option qu'à certains groupes d'élèves; ailleurs, on en dispense les élèves qui ont choisi d'étudier le latin; quelques écoles offrent cet enseignement durant trois périodes par semaine, avec travaux de laboratoire; d'autres, sans laboratoire. Bien des classes ou écoles n'enseignent pas du tout les sciences en 8e et 9e années. En 10e et 11e années, la biologie, la physique et la chimie sont des cours-options, comportant du travail de laboratoire, dont l'importance repose largement sur l'initiative du professeur. Un élève peut étudier une ou deux de ces sciences ou les trois; presque tous font de la chimie, nombre de garçons optent pour la physique, tandis que les filles semblent préférer la biologie. En 12e année, les cours de biologie et de chimie suivent le programme ordinaire de la 1ère année

[6]: "Introduction au programme de la classe préparatoire aux études supérieures", par Roland VINETTE, dans *l'Instruction publique*, février 1964, p. 390.

de « college »; le cours de physique se donne à deux niveaux, l'un pour l'élève qui veut s'orienter vers les sciences et le génie, l'autre, pour celui qui n'a pas étudié la physique en 10e et 11e années.

L'enseignement des sciences ailleurs:
A. l'Unesco

801. On sait que l'Unesco a publié, en 1957, un manuel pour l'enseignement des sciences au niveau élémentaire, destiné aux professeurs et aux écoles des pays en voie de développement; ce manuel, comportant du travail de laboratoire, contient à peu près le programme enseigné dans nos écoles au début du cours secondaire. On peut donc voir, dès maintenant, l'importance que les sciences vont prendre, dans tous les pays, dès les premières années d'études.

B. l'URSS

802. Il est important de savoir quelle place on fait aux sciences dans le système scolaire de l'URSS, étant donné que les rivalités entre les pays prennent aujourd'hui la forme d'une émulation scientifique, souvent de fort bon augure pour le progrès de l'humanité. En 4e année, on a un cours général de sciences naturelles, où l'on étudie les ressources naturelles du pays. On fait de la botanique, de la zoologie, de l'anatomie et de la biologie générale en 5e, 6e, 8e et 9e années. La physique va de la 6e année jusqu'à la fin du cours secondaire, la 11e année, où l'on étudie de la physique atomique. En 10e année, on a un cours rapide d'astronomie. On fait de la chimie depuis la 7e année jusqu'à la fin du cours secondaire. Mentionnons aussi le dessin géométrique et mécanique de la 7e à la 9e année, les travaux manuels et techniques de la 1ère à la 8e année, les cours techniques de génie mécanique, d'électronique, et d'autres spécialités dès la 9e année, jusqu'à la fin du cours.

C. les États-Unis :
a) programme de physique (1960)

803. Les États-Unis, après le choc que leur donna le lancement par les Russes du premier spoutnik, consacrèrent des sommes considérables à des recherches sur le développement de l'enseignement scientifique. En 1956, on créa, au « Massachusetts Institute of Technology », un « Physical Science Study Committee » qui avait pour mission d'élaborer un programme pour l'enseignement de la physique au niveau secondaire et de préparer le matériel didactique approprié. Ce programme et ce matériel, après quatre ans d'expérimentation, furent lancés en 1960 et pourraient sans doute être utilisés par nous; le programme du PSSC élimine délibérément certains aspects de la physique traditionnelle (hydrostatique, hydrodynamique, optique, acoustique et leurs applications techniques) pour se concentrer sur des principes devenus essentiels pour la compréhension de la physique moderne: notions de temps, d'espace, de l'infiniment grand et de l'infiniment petit, de comportement de la lumière, des particules microscopiques avec leurs propriétés électriques, d'ondes électromagnétiques, de physique nucléaire, d'atome. Ce programme s'accompagne de matériel de laboratoire fabriqué en

série, qu'il est possible de se procurer à peu de frais. Les manuels d'enseignement scientifique des États-Unis sembleraient mieux adaptés à nos besoins que ceux qui proviennent d'Angleterre ou de France. Les manuels européens « sont de caractère traditionnel et assez décevants »[5]. Malgré l'avantage qu'offriraient des textes français bien rédigés, mieux vaudrait sans doute faire nos propres adaptations des meilleurs ouvrages américains, plutôt que d'utiliser des volumes périmés, d'autant plus que le matériel didactique américain pourrait alors compléter les manuels choisis. Même s'il y a pour nous un certain risque à trop dépendre des travaux américains, nous croyons qu'il faut courir ce risque parce que nous ne pouvons plus, dans le domaine des sciences, nous permettre aucun retard. Aux États-Unis existent également un grand nombre d'excellentes revues à tous les niveaux. D'ailleurs, on songe en France à faire publier une traduction de la célèbre revue, maintenant centenaire, « *Scientific American* », et à assurer la collaboration de savants français à sa rédaction; on y traduit également le manuel de physique et le guide de travaux pratiques du « Physical Science Study Committee »[6].

b) programme de biologie (1956)

804. En 1956, l' « American Institute of Biological Sciences » fut chargé d'améliorer les programmes et les méthodes d'enseignement de la biologie pour les écoles secondaires; un personnel de plus de 2,000 personnes — savants, enseignants, psycho-pédagogues, administrateurs, photographes et dessinateurs, secrétaires — collabora à la préparation de programmes, de travaux de laboratoire, de guides méthodologiques, d'équipement de laboratoire, de matériel didactique audio-visuel, de films, de graphiques, etc.; tout ce matériel fut mis à l'épreuve dans des classes-pilotes, puis corrigé et revisé. Par des cours d'été, on prépara les enseignants à utiliser ces méthodes. Le matériel fut mis à l'entière disposition des groupes ou des particuliers qui voulaient rédiger leurs propres manuels. Le BSCS (« Biological Sciences Curriculum Study ») met l'accent sur des travaux de laboratoire habituant l'élève à la recherche plutôt que sur des travaux destinés simplement à vérifier et illustrer le cours, comme dans la méthode traditionnelle. Les connaissances élémentaires de biologie des plantes et des animaux sont reportées en partie au cours élémentaire, les études secondaires se concentrant surtout sur la génétique, l'embryologie, la biologie de la cellule et l'écologie. Le BSCS se présente en trois versions: la version bleue, qui met l'accent sur l'étude de la molécule, la version verte, qui insiste sur la biologie du point de vue communautaire, et la version jaune, se concentrant surtout sur la cellule; les trois versions sont identiques pour au moins 70 pour cent de

(5) Georges HALL, "L'enseignement de la physique élémentaire", dans *Culture*, XXIV (1963), p. 231.
(6) Chez Hachette, 1963.

leur contenu; la différence entre les versions n'est pas une différence de niveau, mais simplement une différence dans le mode d'approche. Plus de la moitié de l'horaire proposé est consacrée au travail de laboratoire; chaque année, la classe doit se concentrer durant au moins six semaines sur une section bien délimitée de la biologie, de façon à pouvoir approfondir ainsi une série de problèmes reliés entre eux et à former l'élève aux méthodes scientifiques, à l'observation, aux mesures exactes, à l'expérimentation et à la vérification, à la préparation de rapports scientifiques précis.

c) le programme de chimie:

i. CHEM Study (1959)

805. En 1959, l' « American Chemical Society » confia à des professeurs de chimie et des chimistes de l'industrie la tâche de préparer une réforme de l'enseignement de la chimie dans les écoles américaines; leurs travaux sont connus sous le sigle de CHEM Study (« Chemical Education Material Study »). Le « National Science Foundation » a subventionné le projet du CHEM Study, financé des cours d'été destinés à initier les enseignants à l'utilisation du matériel didactique, aidé un grand nombre d'institutions à s'équiper pour adopter ce nouveau programme; cette fondation a également offert des bourses d'études à des Canadiens, par l'intermédiaire du « Protestant School Board of Greater Montreal ». On décida, dès le début, de concentrer l'enseignement de la chimie autour du travail de laboratoire ou de films qui le complètent; le cours était destiné à l'élève particulièrement doué ou rapide. L'élève travaille au laboratoire dès le premier jour de classe, on ne lui donnera des manuels qu'une semaine plus tard. Il devra toujours faire des expériences de laboratoire avant d'être initié à la théorie qui les explique. Le programme se concentre sur les principes fondamentaux de la chimie, que l'élève est amené à découvrir en partie par l'expérience et la discussion des expériences. Le cours comprend trois parties, la première portant sur les généralités et fondements de la chimie, la deuxième, sur la chimie nouvelle: structure de l'atome, notions sur l'énergie, l'équilibre, les réactions, et la troisième, sur les applications des notions précédentes.

ii. CBA (1957)

806. Un groupe de professeurs de chimie, constitué en 1957, le « Chemical Bond Approach », critiqua les programmes existants qui, voulant couvrir trop de matière, obligeaient l'élève à apprendre par coeur des notions mal comprises, sans jamais lui fournir l'occasion de s'initier aux méthodes scientifiques et à la réflexion créatrice. On proposa de centrer l'étude de la chimie autour de quelques principes clairs, soigneusement choisis. Le principe central serait celui du lien chimique entre les atomes et les molécules, plutôt que celui des propriétés des atomes eux-mêmes. L'élève est appelé à raisonner au sujet des expériences de laboratoire, et à en déduire toutes les conséquences qu'elles comportent. On habitue l'élève à se construire des modèles mentaux et à les modifier, en distinguant

toujours nettement ces images théoriques des faits observés. On évite les travaux de laboratoire qui ne seraient que de simples démonstrations; l'élève apprend à combiner les données de laboratoire avec des données théoriques et doit parfois trouver lui-même quelle sorte d'expérience lui permettra d'arriver à une conclusion.

D. orientation récente dans le Québec

a) écoles publiques catholiques – 12e préparatoire :

i. la physique

807. Le programme de la « classe préparatoire aux études supérieures »[1] tient compte, pour l'enseignement de la physique, du manuel et du matériel didactique du PSSC et des *Éléments de physique* des professeurs Benoît, Gauthier et Laberge, du Collège militaire royal de Saint-Jean; le professeur sera invité à utiliser tour à tour ces deux manuels, le programme indiquant une préférence pour l'un ou pour l'autre selon les chapitres à étudier. Ce programme revise, en les enrichissant de méthodes expérimentales et d'une nouvelle présentation théorique, les parties les plus difficiles du programme des 10e et 11e années; on y recommande particulièrement d'éviter d'introduire trop tôt des notions avancées; mieux vaut approfondir la matière proposée que de hausser indûment un programme qui satisfait pleinement aux exigences des universités. Les étudiants doivent avoir accès à des ouvrages de consultation; les travaux de laboratoire sont obligatoires et comportent, pour l'année, dix-huit séances de deux ou trois périodes, ces séances devant alterner avec des visites industrielles, conférences, films scientifiques, travaux personnels. Ce programme de physique comprend trois périodes de 45 minutes par semaine.

ii. la chimie

808. Le programme de chimie doit revenir sur certaines notions en 10e et 11e années, pour les approfondir, puis ensuite se limiter à quelques sujets fondamentaux, en mettant l'accent sur les méthodes de travail personnel qu'on doit fournir à l'élève: laboratoire, bibliothèque, recherche, etc. Les cours magistraux doivent être réduits au minimum. On propose que l'élève soit alors mis en contact avec un professeur et un manuel qui soient nouveaux pour lui. Le matériel didactique suggéré est celui de « CHEM Study », qu'il faudrait traduire; trois périodes de cours théoriques et une séance de laboratoire de trois périodes par semaine devraient suffire. Le comité recommande que la matière de « CHEM Study » soit répartie, dans les programmes à venir, sur trois années, le 3e volume constituant le programme de la dernière année; le programme actuellement proposé ne comprend que le 1er et le 2e volumes. Ce cours de chimie comprend trois périodes de 45 minutes par semaine.

iii. biologie

809. Le cours de biologie de la « classe préparatoire » comprend trois périodes de cours et des séances de laboratoire équivalant à

[1] Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique en décembre 1963, pour l'année scolaire 1964-65.

trois périodes par semaine. Au lieu d'une simple étude des organismes vivants, le cours est axé sur les problèmes de la vie: cellule, métabolisme, reproduction. Ce cours pourrait, pour les besoins de l'horaire, se combiner avec le cours de chimie pour former un seul groupe.

iv. géologie, cosmographie

810. La 12e préparatoire comprend un enseignement de la géologie et de la cosmographie, trois périodes de 45 minutes par semaine pour les deux matières parmi les cours au choix.

b) faculté des Arts

811. Le nouveau programme de 1959 de la faculté des Arts de l'Université Laval prévoit trois périodes de 45 minutes par semaine pour les sciences naturelles, en 8e année, trois périodes pour la géographie en 9e et 10e, trois périodes de chimie et trois de laboratoire de chimie en 11e; en 12e année, quatre périodes de physique et trois de biologie, ainsi que deux périodes de laboratoire. La 12e année comporte trois périodes hebdomadaires pour chacune des matières suivantes: géographie, sciences naturelles, chimie, biologie, physique; on a la même répartition pour les deux années suivantes. La faculté des Arts de l'Université de Montréal ne prévoit aucun enseignement scientifique obligatoire de la 8e à la 11e année inclusivement; on a une option en sciences naturelles pour la 8e et la 9e année; une option en sciences naturelles et une en physique, pour la 10e et la 11e année.

Nécessité de coordination et de diversification

812. Un cours d'une durée totale de treize années donnant accès à l'enseignement supérieur devra, par un système d'options de plus en plus concentrées, permettre aux élèves qui veulent s'orienter vers les sciences d'entrer d'emblée dans les facultés des sciences, sans avoir à passer par une année préparatoire. Par ailleurs, les élèves s'orientant vers d'autres facultés, après la 13e année, ou vers la technologie supérieure, la pédagogie, l'enseignement et les écoles de Beaux-Arts et de musique, devront avoir reçu un excellent début de formation scientifique, élément aujourd'hui indispensable à toute formation humaine. Le système des options devra donc prévoir un enseignement des sciences selon deux orientations, aux divers degrés du secondaire: formation scientifique pour tous et formation constituant une concentration plus marquée. La même double orientation de l'enseignement des sciences se continuera à l'institut.

Objectifs

813. L'enseignement scientifique doit se donner comme objectifs de fournir à chacun une solide connaissance des théories et principes généraux autour desquels s'unifient les diverses sciences, d'initier les élèves aux méthodes de recherche et de raisonnement scientifiques, de les former à l'observation méthodique et réfléchie, à l'objectivité, à l'honnêteté intellectuelle et au respect du réel, à

l'usage de leurs pouvoirs intuitifs et à la vérification des hypothèses posées, à l'émerveillement devant le réel. Cet enseignement doit viser aussi à éveiller en plusieurs des vocations scientifiques, afin de fournir à notre province le nombre d'hommes de science et d'enseignants dont le besoin se fait vivement sentir dans tous les secteurs de l'industrie ou du système scolaire.

Élaboration des programmes en collaboration

814. C'est dans cet esprit que seront élaborés les programmes des cours scientifiques en collaboration avec les facultés des sciences de nos universités. Les secteurs catholique et protestant devront ici collaborer étroitement; rien ne justifierait une différence de niveau dans l'enseignement scientifique entre les écoles catholiques et les écoles protestantes. Un comité conjoint serait utile où siégeraient des fonctionnaires des deux secteurs, des représentants des facultés des sciences et du personnel scientifique de l'industrie, des enseignants de l'élémentaire et du secondaire et des représentants du niveau pré-universitaire et professionnel.

Manuels, revues, bibliothèques

815. Le ministère de l'Éducation devra encourager la production au Québec de revues, manuels et volumes scientifiques, prévoir la traduction et l'adaptation d'ouvrages de langue anglaise qui seraient jugés utiles, importer des ouvrages scientifiques en langue française, favoriser la diffusion de toutes les publications scientifiques françaises et anglaises de tous les niveaux, encourager les associations scientifiques pour la jeunesse: jeunes naturalistes, jeunes scientifiques, clubs 4-H, etc. Les bibliothèques scolaires devront compter une proportion importante d'ouvrages scientifiques récents de bonne qualité et de revues scientifiques.

Direction

816. L'énorme tâche à entreprendre pour développer l'enseignement des sciences dans le Québec devra être menée de façon efficace et dynamique; la Direction des programmes du ministère de l'Éducation devra comporter un organisateur de l'enseignement scientifique, choisi pour sa compétence, son expérience de l'enseignement, ses qualités administratives et son dynamisme; il devra s'entourer d'un comité consultatif.

Conclusion et recommandations

817. L'importance à donner désormais à l'enseignement des sciences dans le Québec, nous amène à recommander avec insistance une revision des programmes et des horaires généraux. Nous formulons les recommandations qui suivent.

(253) Nous recommandons que la formation scientifique, pour toute la durée du cours secondaire, comporte en moyenne une période par jour pour tous les élèves et des cours-options plus intensifs.

(254) Nous recommandons que tout l'enseignement scientifique s'appuie sur l'observation et l'expéri-

mentation et qu'il se concentre sur les principes fondamentaux plutôt que sur l'accumulation des connaissances.

(255) Nous recommandons qu'un enseignement scientifique sérieux soit donné dans toutes nos écoles, dès la première année d'études et durant tout le cours élémentaire et que l'on consacre au moins une heure par jour à cette initiation aux principes généraux de la science.

(256) Nous recommandons que l'enseignement élémentaire des sciences comporte des activités extérieures : excursions, herborisation, visites de jardin zoologique ou botanique, de fermes, d'industries.

(257) Nous recommandons que, pour favoriser un enseignement des sciences conforme aux principes de l'école active, chaque école élémentaire possède un laboratoire mobile, et chaque école secondaire, des laboratoires de chimie, de physique et de biologie.

(258) Nous recommandons que le travail de laboratoire vise avant tout à habituer l'élève à voir les problèmes, à trouver des manières de les résoudre, à rattacher les problèmes et l'expérimentation aux principes généraux et qu'il développe en chacun la précision, l'habileté manuelle et la dextérité, la curiosité, l'émerveillement, l'initiative, l'imagination, l'intuition, l'objectivité.

(259) Nous recommandons que l'on offre aux enseignants de l'élémentaire actuellement en fonction, des cours d'été sur l'enseignement des sciences aux enfants et que les facultés de sciences de l'éducation, en collaboration avec les facultés des sciences, fassent de la recherche sur cet enseignement.

(260) Nous recommandons que toute école secondaire possède un personnel qualifié et dispose de l'équipement requis, laboratoires, bibliothèques, films, etc., pour enseigner les sciences de façon efficace.

(261) Nous recommandons qu'on accorde une attention particulière au programme de sciences et à l'enseignement scientifique en 7e et 8e années, à l'âge où se dessinent déjà les aptitudes de chacun.

(262) Nous recommandons que les programmes de l'enseignement secondaire prévoient, pour toutes les années d'études, des cours de sciences de deux niveaux différents de concentration.

263) **Nous recommandons que le ministère de l'Education favorise la formation du personnel qualifié pour l'enseignement des sciences, en amplifiant le système de bourses, de prêts comportant un engagement à enseigner, qu'il prévoie des cours de perfectionnement pour les enseignants, et exige que tout enseignant du secondaire possède, à partir de 1970, une licence spécialisée.**

264) **Nous recommandons que le ministère de l'Education assure une constante mise à jour des programmes de sciences, qu'il confie cette mise à jour à des équipes de spécialistes fréquemment renouvelées et comprenant toujours des professeurs des facultés des sciences et des psycho-pédagogues.**

265) **Nous recommandons que la Direction des programmes comporte un organisateur de l'enseignement scientifique, assisté d'un comité consultatif de spécialistes.**

266) **Nous recommandons que le ministère de l'Education favorise :**

a) **la production au Québec de revues, livres et manuels scientifiques;**

b) **l'importation de bons ouvrages scientifiques de langue française, spécialement pour les classes élémentaires;**

c) **la traduction et l'adaptation d'ouvrages de langue anglaise qui seraient jugés utiles;**

d) **la diffusion de toutes les publications scientifiques de tous les niveaux;**

e) **la multiplication d'associations scientifiques pour la jeunesse : jeunes naturalistes, jeunes scientifiques, clubs 4-H, etc.**

CHAPITRE XIX

LA GÉOGRAPHIE

Introduction

18. Bien que située aux confins des sciences physiques et des sciences humaines, la géographie, science-charnière, reste une discipline autonome qui a pour objet l'espace terrestre différencié et organisé. Sa fonction est de localiser certains phénomènes, de les décrire à l'aide de divers documents, de les expliquer en fonction de cette description préalable.

Valeur formatrice

19. La géographie a une grande valeur éducative, elle habitue, comme les autres sciences, à l'objectivité, à l'observation, à l'analyse, à l'induction, à la synthèse; elle prépare plus spécifiquement à connaître et comprendre le monde et les hommes; elle peut développer la sympathie, la tolérance et l'entraide entre les peuples. Elle correspond à un besoin de saisie et de définition du réel selon une certaine perspective d'ensemble et de relations; elle développe la mémoire visuelle et verbale, l'imagination et le pouvoir des analogies, le jugement.

Place actuelle dans l'enseignement

20. À l'heure actuelle, dans les écoles françaises, cette discipline est enseignée en alternance avec l'histoire du Canada, durant une heure par semaine, pour les deux matières à la fois, de la 4e à la 7e année; on réserve à la géographie seule, au cours secondaire, une heure par semaine, de la 8e à la 11e année; elle constitue un cours-option de trois périodes, dans le programme de la 12e préparatoire aux études supérieures. Dans les écoles anglaises, protestantes et catholiques, on l'enseigne de la 4e à la 10e année inclusivement, à raison de 100 périodes jusqu'à la fin de la 7e année, l'horaire pouvant se combiner de diverses façons au niveau secondaire. La faculté des Arts de l'Université de Montréal prévoit pour les collèges classiques deux cours-options obligatoires de géo-

graphie entre la 8e et la 11e année, et deux cours-options — dor l'un est obligatoire et l'autre libre, — après la 11e année; la facult des Arts de l'Université Laval prévoit de la géographie obligatoir en 9e et 10e années et des cours-options dans cette matière apré la 13e année.

Méthodes adaptées aux divers âges :

a) au niveau élémentaire:

i. jusqu'à 9 ans, observation du milieu[1]

821. Il n'est peut-être pas nécessaire d'étudier la géographie du rant chaque année du cours d'études, mais on doit en adapter l'ense gnement à la psychologie des divers âges. L'enfant, jusqu'à neu ans environ, apprend surtout par l'observation, veut voir, touche il aime les récits d'aventure, il a l'instinct grégaire; on doit ex ploiter ces dispositions; sans prévoir à ce stade un enseignemer systématique de la géographie, — les capacités d'analyse de syr thèse, de raisonnement de l'enfant ne s'y prêtant pas encore asse — on doit, comme nous l'avons dit au chapitre sur les science habituer l'enfant, par des classes-promenades, à observer la na ture, les plantes, les animaux, les montagnes, les rivières, le vallées, les roches et minéraux, les saisons, le travail humain su la nature : culture, élevage, fabrication du pain, irrigation et ad duction d'eau, extraction de minerai, fonderie, métiers de bûcheror de briquetier, construction, tissage et filature, transports par ca naux, routes, chemins de fer, navires, avions, travail dans un port etc. Une observation attentive du milieu, dirigée méthodiquemen et provoquant les interrogations de l'enfant est la meilleure pré paration possible pour l'enseignement de la géographie. La repro duction en argile ou en plasticine de montagnes, de vallées, d rivières, de villages, le dessin de maisons, de chemins de fer habi tueront l'enfant de cet âge à se représenter concrètement l'espac et les terrains. Il est un peu trop tôt pour faire établir des plan ou des cartes, qui requièrent le sens de l'échelle et de l'orientation cependant, à cet âge, les élèves s'intéresseront vivement à lire un carte à très grande échelle du milieu qui les entoure et à identifie les rues, les bâtiments, rivières et ruisseaux qu'ils connaissent On doit songer à préparer l'équipement éducatif requis, et de cartes topographiques, épurées et simplifiées, destinées à ce enseignement.

ii. 9 à 12 ans, grands thèmes géographiques

822. À partir de neuf ans, l'enfant devient un collectionneur, aime trier, classer, analyser, mais à partir du concret. Le senti ment de l'immensité, de la diversité du monde provoque son étor nement. Le sens grégaire est vif. On cherchera alors à l'intéresser par l'image, le livre, aux diverses régions géographiques du monde à la vie et au travail de l'homme sous les divers climats et dan son propre pays: hiver, été, chasse, pêche, vie, travail et moeur des Indiens et des Esquimaux du Canada. La question d

(1) Plusieurs paragraphes de ce chapitre s'inspirent en partie du petit volume de l'Unesco *L'enseignement de la géographie*, Unesco, Paris, 1952.

alimentation, de l'agriculture, de l'habitation, chez les divers peuples, peut éveiller l'enfant aux problèmes de l'entraide internationale. La première année du cours systématique de géographie proprement dite pourrait se centrer sur les objets nécessaires à la vie humaine et sur les lieux où on les produit: régions productrices de céréales, de viande, de sucre, de bois, de cuir, de vin, de café, de thé, de matières grasses, de coton, de laine, de fourrures; histoire d'une miche de pain, d'une tasse de thé, etc. On pourrait étudier graduellement les climats: communautés-types de régions équatoriales, tempérées, froides, description de la faune et de la flore, des conditions de vie et du travail — bûcheron canadien, fermier de l'Ouest, pomiculteur de l'Est, vigneron européen, planteur sud-américain, etc. L'observation du milieu ambiant permettra d'initier l'enfant à la météorologie: notation systématique de la marche du soleil, des formes de nuages, de la température, des chutes de pluie, etc. L'enfant est capable de lire des photographies aériennes, de faire un peu de cartographie simplifiée.

b) au niveau secondaire :

i. vers 12 ans

123. A douze ans, l'enfant est capable d'attention volontaire, d'un intérêt moins dispersé, son intelligence peut classer et ordonner ses connaissances par rapport à un ensemble, ce qui permet à la mémoire de les retenir plus méthodiquement. Il assimilera facilement les rudiments du vocabulaire géographique, des définitions et descriptions, des noms de lieux. Il devient capable de voir des relations, de saisir des ensembles, l'observation systématique plus poussée devient possible: influence du climat sur la vie, configuration des lieux et accidents géographiques, utilisation des cartes, des instruments d'observation et de mesure. La classe peut, par équipes, procéder à des enquêtes locales, établir des monographies, des graphiques, traduire des réalités locales sur une carte. On lui fera établir des collections, composer des albums, construire des maquettes, échanger des lettres avec des écoles ou des enfants d'autres pays.

ii. 12 à 15 ans, généralisation

124. Le début du cours secondaire correspond au début de l'adolescence; la pensée se fait plus réaliste mais sans avoir encore les caractères de la pensée scientifique; l'élève de cet âge peut dégager des faits certaines idées générales et certaines abstractions. C'est l'âge où il aime découvrir des rapprochements, établir des rapports, des classements, organiser ses connaissances plus méthodiquement. Les explications qu'on peut alors ajouter aux descriptions doivent cependant rester vivantes et satisfaire l'esprit d'aventure et la curiosité. On pourra reviser les connaissances géographiques antérieures en les étendant aux caractéristiques générales de toute la région où l'on habite: campagnes, villes, phénomènes d'érosion, méthodes agricoles, transports. On pourra, par

rapprochements, étudier alors les autres continents, avec les fac
teurs physiques qui en conditionnent la vie et l'économie dans le
diverses régions: ainsi, pays de montagnes, de plaines, d'abondanc
ou de famines, de sécheresse, d'inondations, avec leurs cultures e
leurs modes de vie, leurs difficultés et leurs problèmes économique
leur dépendance de l'étranger et, le cas échéant, leurs relation
économiques avec d'autres pays. On pourrait centrer cette étud
systématique assez complète sur un continent surtout, en indiquan
plus rapidement comment on pourrait la faire pour les autre
continents.

c) au niveau de l'institut: applications sociales contemporaines

825. La fin du secondaire et le niveau pré-universitaire et profes
sionnel pourraient être orientés vers la géographie humaine, se
aspects économiques et l'interdépendance entre les pays qui e
découle. La géographie, tout en restant fidèle à son esprit et
ses méthodes propres de science de l'espace, et débouchant su
la sociologie, l'économique et la science politique soulignera le
rapports entre le physique et l'humain: mise en valeur de la terr
(sociétés rurales, culture, élevage, sociétés urbaines, industries)
adaptation de la production aux particularités du sol et aux res
sources d'énergie; répartition des biens de consommation entre le
peuples, principales puissances économiques, fondements de cett
puissance: blé, riz, laine, coton, textiles, houille, pétrole, électricité
énergie nucléaire, minerais de fer, de cuivre, bauxite, etc.; grand
systèmes de communication ferroviaires, maritimes et aériens
grands courants d'échanges internationaux. On habituera l'élève
durant toutes les années du cours, à considérer avec sympathie e
sans préjugés le mode de vie des diverses nations, et on combattr
au besoin les attitudes antisociales ou mesquines que le milieu, l
famille, le cinéma et les autres moyens de diffusion auraient p
provoquer ou développer en lui, préjugés raciaux, préjugés d
classe, préjugés politiques à l'égard de certains pays; on poser
ainsi la base de l'éducation civique, sociale et politique.

Grandes lignes du programme: a) à l'élémentaire

826. Pour que la formation géographique soit adaptée aux diver
âges, pour qu'elle soit progressive, on doit d'abord, dans l'enseigne
ment élémentaire, faire acquérir aux élèves un vocabulaire géogra
phique précis, leur faire percevoir certaines réalités et certaines re
lations de base: 1. faits physiques (orientation, distance, superfici
mouvements de la terre et du soleil, saisons, jour et nuit, le milie
local dans l'espace terrestre, les continents et océans); 2. faits natu
rels (la chaleur et le froid, l'humidité et la sécheresse, le cycle d
l'eau, les pentes, sommets et creux, les roches et sols, les forêts
prairies et déserts, relations entre ces faits); 3. faits humain
(peuplement, migrations, brassages de population, le peuplement e
relation avec les faits naturels, ressemblances entre les homme
pour la nourriture, le logement, le travail, le repos, la culture, le

changes, différences entre les hommes quant à la langue, à la race, ux croyances, aux techniques et instruments de travail); 4. faits éographiques (maisons urbaines et rurales, villes, villages, champs t cultures, élevage, usines, moyens de transport).

b) au secondaire

27. Au niveau secondaire, le programme peut se faire plus synhétique et plus proprement géographique, et l'on peut passer du ilieu local à l'étude de milieux lointains et moins familiers. On tudiera: 1. le milieu local; 2. les milieux et paysages naturels forêts tropicales et tempérées, savanes, steppes et prairies, déerts, milieux-types: Méditerranée, Asie des moussons, etc.); 2. le euplement humain et les zones de civilisation; 3. la mise en valeur e l'espace par les hommes, les techniques d'organisation (l'eau, la ontagne, les ressources minérales, la forêt, les systèmes agraires); . les industries urbaines; 5. la vie économique du monde (pays roducteurs ou consommateurs, ports, voies maritimes). A la fin u secondaire, on étudiera les régions géographiques du monde omme milieux naturels, avec leur dynamisme propre, leurs conitions de peuplement et d'aménagement.

c) au niveau de l'institut

28. Au niveau des instituts, la géographie, rejoignant les sciences ociales, se concentrera sur l'organisation politique et économique e l'espace terrestre: divisions politiques de la terre, vie économique u monde (commerce international, sous-développement), problèmes émographiques (maladies, surpopulation), aménagement planifié es territoires, expansions urbaines.

Auxiliaires et matériel de l'enseignement

29. Le milieu ambiant servira de point de départ à bien des émonstrations et constituera un lien entre la vie quotidienne et es notions plus abstraites. Les maîtres devront être formés à ette utilisation du milieu en vue d'objectifs pédagogiques très récis; chaque école régionale devrait élaborer un programme de isites dans la région. On passera de l'observation de la rue avoinante avec ses maisons, ses matériaux de construction, ses moyens e transport, à la visite d'une exploitation agricole, d'une industrie; e recours au milieu doit être préparé minutieusement par le proesseur; il ne doit pas viser à y entasser trop de connaissances, nais à les concentrer autour de quelques thèmes généraux; il veillera la curiosité de l'enfant, se bornant ensuite, autant que ossible, à répondre à ses questions; puis, dans des exercices de ynthèse, on utilisera les connaissances acquises. Un certain maériel de travail sera nécessaire: instruments simples de mesure, ppareils rudimentaires d'observation, cartes et maquettes, photoraphies et illustrations, vues fixes, manuels, récits de voyages et 'aventures, encyclopédies. Certaines classes pourront s'offrir des nregistrements de causeries radiophoniques, des films; mais un bus de ce matériel plus coûteux entraînerait une certaine passivité

de l'élève. Une grande école régionale pourra réserver une ou plu
sieurs salles à l'enseignement de la géographie, y concentrer ce
matériel, certaines collections gardées dans des vitrines, des clas
seurs, de grandes tables de dessin et de modelage, un équipemen
de projection. Les visiteurs venus de pays étrangers pourraien
aussi, à l'occasion, éveiller la curiosité géographique des écoliers
on devrait les inv[illegible]r à provoquer les questions des élèves et à
y répondre plutôt qu'à donner une conférence. Notons qu'il faudr
faire préparer, de toute urgence, le matériel didactique requis e
adapter le matériel existant aux besoins de l'enseignement de
divers niveaux.

Méthodes actives

830. Tout le long des études, évitant de considérer l'esprit comme un réceptacle à remplir de connaissances, on le traitera plutô comme un organisme en voie de croissance et d'évolution. On ne doit pas s'adresser à l'attention passive de l'élève, mais éveiller sans cesse en lui des curiosités, et lui donner les méthodes, le goût de l'effort et de la recherche par lesquels il pourra satisfaire ces curiosités. Le maître n'est pas une encyclopédie, mais simplement un organisateur de la recherche, un guide, un animateur. La géographie devra par moments faire appel à la mémoire; des méthodes par jeux, par concours, par cartes muettes pourron contribuer à atténuer le caractère fastidieux de cet entraînement. Toutes les activités que nous avons proposées ne doivent pas faire illusion; dans une classe bourdonnante d'animation, il n'y a parfois qu'un seul enfant qui soit vraiment actif intellectuellement. La géographie doit développer l'imagination, la curiosité, le goût de la précision, la sympathie, la compréhension, le respect d'autrui la générosité. Elle devra contribuer à remplacer les sentiments hautains de supériorité raciale ou nationale par le respect pour le travail, l'ingéniosité, le courage des divers peuples de la terre.

Coordination avec les autres matières

831. L'enseignement de la géographie doit se faire en coordination avec les autres matières: histoire, mathématiques, sciences naturelles, etc. La géographie est située aux confins de bien des disciplines. Le professeur de géographie lui-même devra souligner ce lien avec les autres matières du programme; certaines visites promenades pourraient faire appel à la collaboration d'un ou deux autres professeurs; on pourrait parfois donner un travail commun dont les résultats compteraient pour plusieurs matières à la fois. Le directeur des écoles devra favoriser cette collaboration entre les diverses disciplines et engager les enseignants à la pratiquer.

Nécessité de professeurs compétents

832. L'enseignement et les méthodes que nous préconisons pour la géographie nécessitent des équipes de professeurs compétents dans la matière à enseigner et en pédagogie. Les enseignants de l'élémentaire devront être formés aux méthodes actives proposées

:i et bien connaître le matériel utilisable; ils devraient travailler n collaboration les uns avec les autres, dans une même région, et ous la direction régionale d'un spécialiste auquel ils pourraient oumettre les problèmes qui se posent à eux. Au secondaire, il erait souhaitable que la géographie soit enseignée partout par es licenciés en géographie ou, tout au moins, durant les premières nnées du secondaire, par des enseignants possédant au moins deux ertificats en géographie (géographie générale et géographie ré- ionale) ; la formation des spécialistes pour la fin du secondaire et our le niveau professionnel et pré-universitaire pourrait compor- er une certaine spécialisation en sciences sociales et économiques.

Direction

33. Un organisateur de l'enseignement de la géographie, au ministère de l'Éducation, devrait, en collaboration avec un comité onsultatif de spécialistes, préparer les programmes et les indi- ations méthodologiques à fournir aux enseignants, indiquer l'équi- ement disponible et en assurer la diffusion, faire préparer le natériel didactique adapté à nos besoins, intensifier le recrutement es futurs enseignants par un service de publicité bien organisé, estiné aux étudiants du niveau pré-universitaire.

Conclusion et recommandations

34. L'enseignement moderne de la géographie, à cause des qua- tés intellectuelles et humaines qu'il contribue à développer, doit tre perfectionné dans nos écoles. C'est pourquoi nous faisons les ecommandations qui suivent.

267) Nous recommandons que tous les enseignants de l'élémentaire reçoivent une formation convenable pour l'enseignement de la géographie et puissent bénéficier de l'aide et des conseils d'un spécialiste.

268) Nous recommandons qu'au niveau secondaire l'enseignement de la géographie soit confié à des licenciés.

269) Nous recommandons que toute école secondaire soit dotée d'un laboratoire de géographie et de l'équipement approprié.

270) Nous recommandons qu'au niveau pré-universitaire et professionnel, l'enseignement de la géographie soit confié à des titulaires d'un Diplôme d'études supérieures dont la formation comportera une sérieuse initiation aux sciences sociales et économiques.

271) Nous recommandons qu'un organisateur provincial, assisté d'un comité consultatif, ait, au ministère de

l'Education, la responsabilité des programmes et de
méthodes d'enseignement pour la géographie, de l
diffusion et de la préparation des manuels et d
matériel didactique requis, ainsi que de la publicit
destinée à assurer le recrutement des futurs ensei
gnants.

CHAPITRE XX

L'HISTOIRE

Introduction

35. On a pu dire que, parmi les disciplines scientifiques, la géographie étudie surtout l'espace, tandis que l'histoire, elle, habitue l'esprit à une recherche et à une réflexion qui doivent sans cesse tenir compte du temps. À la différence du physicien, l'historien ne peut se livrer à aucune expérimentation; sa science a pour objet ce qui est passé, ce qui a disparu, des comportements humains qu'on ne peut reproduire à cause de la part de liberté et d'imprévisible qui les caractérisait. L'historien travaille sur des matériaux incomplets, documents et indices — quelques-uns, importants, d'autres, insignifiants — entre lesquels il doit établir un ordre, une hiérarchie, des concordances, un peu comme le détective cherchant à percer le secret d'un passé plus récent.

Orientations diverses

36. De tous temps, l'école a cherché à éduquer la jeunesse au moyen des leçons du passé; mais l'esprit et les méthodes de l'enseignement de l'histoire ont varié au cours des siècles et selon les pays. L'histoire a été considérée par les uns comme une galerie de modèles pour la jeunesse, par les autres comme une leçon à tirer des expériences de l'humanité, certains y ont satisfait, par l'érudition, une curiosité aux dimensions d'une province, d'un pays, d'une nation, ou des civilisations humaines, d'autres ont voulu subordonner cette recherche à des desseins apologétiques ou politiques. Cependant le développement de la science historique, l'affinement des méthodes de recherche ont habitué les éducateurs à considérer de plus en plus l'histoire comme l'une des disciplines les plus formatrices qui soient.

Valeur éducative :
a) présence du passé :
i. sens de l'évolution humaine

37. Dans un monde en aussi rapide évolution que le monde actuel, l'histoire peut équilibrer l'intelligence et l'affectivité en donnant à chacun le sentiment d'une certaine présence du passé, d'une cohé-

rence de l'évolution humaine ; l'histoire n'est pas une pure successio d'événements, de guerres, de personnages, mais elle illustre auss la volonté de progrès, le travail de l'homme pour dominer la ma tière et la nature et les forces économiques et sociales. Malgr des événements qui parfois semblent une régression dans l développement de la conscience, la perception d'une continuit de l'évolution humaine permet d'échapper au sentiment de l'éphé mère, du désordre, de l'absurde. Tout cela suppose un enseignemen qui soit basé sur l'histoire des civilisations plutôt que sur la list des batailles et campagnes militaires qui sont « une sorte d'étud pathologique du passé humain ».[1]

ii. sentiment d'appartenance

838. L'histoire des peuples, de leurs patients efforts, de leurs lut tes et de leurs querelles, de leurs ambitions et de leurs entreprise est propre à inspirer à chacun le sentiment de son appartenanc à la race humaine, de sa participation à cette commune aventur et le désir de collaborer à cette marche en avant, soit sur le pla international, soit sur le plan national ou local. Celui qui se pench sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racine collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociau et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orien tation du destin collectif ; cette curiosité, cette compassion ou cett admiration envers les générations disparues peuvent ainsi se trans former chez certains en valeurs actives et généreuses. Churchil Kennedy, de Gaulle ont révélé à quel point l'histoire avait éveillé nourri et stimulé en eux le patriotisme, le goût de l'action, le dési de servir les autres.

iii. leçons de l'expérience

839. Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichi de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qu peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ce leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyen pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à pose les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leu perception et leur orientation sociales et politiques, affermissan ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. Celui qui s'es habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de le traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solu tions inattendues que le présent de lui-même ne suggérait pas ; peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au desti collectif.

b) discipline de l'esprit :

i. perception de l'élément temps

840. Cette valeur humanisante de l'histoire, cette sagesse qu'o peut y puiser sont assez généralement reconnues. Mais on n'a pa

(1) Fernand GRENIER, *L'enseignement de l'histoire dans nos collèges classiques*, communicatio au Congrès régional des humanités, Université Laval, mai 1962.

toujours vu aussi clairement l'incomparable instrument de formation intellectuelle qu'on peut trouver dans cette discipline. La connaissance du passé habitue l'intelligence à saisir la notion de temps, de siècle, de génération, mais aussi la notion du temps historique, irréversible, continu, avec ses périodes et ses rythmes divers, et où le progrès des idées et la succession des effets et des causes sont parfois fonction des moyens de transport et de communication. Aucune autre discipline scolaire ne peut donner cette perception du temps, avec tout ce qu'elle peut apporter de compréhension plus affinée, et même de sagesse et de patience politiques. Le temps du roman et de la littérature, tout aussi important dans son ordre propre, se situe dans une tout autre perspective et dans d'autres dimensions.

ii. objectivité scientifique et pondération

341. Sans viser à faire de tous les étudiants de futurs historiens on doit cependant, à tous les niveaux, enseigner l'histoire de façon aussi objective que possible. L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent; mais on ferait fausse route en histoire si on cherchait à idéaliser le passé outre-mesure, à y alimenter ses rancoeurs, ou à s'en servir comme d'un tremplin politique. On doit essayer de voir quels problèmes se posaient aux hommes d'une époque donnée, quelles solutions ils y ont apportées. Si on rencontre là des raisons d'être fiers de ses ancêtres ou d'admirer leurs efforts, c'est un effet secondaire fort heureux de l'enseignement de l'histoire; mais le professeur d'histoire serait constamment porté à déformer la réalité s'il faisait de ces conséquences une fin en soi et voulait transformer la leçon en une apologie. Le professeur d'histoire doit, tout comme l'historien, « se tenir en garde contre lui-même. À tout instant, il est tenté de suppléer à l'incertain par un vif désir de certitude, à l'inconnu par la hâte orgueilleuse de la découverte, à l'hypothétique par une conclusion précipitée; il lui serait tellement commode de substituer aux principes d'une société révolue sa propre philosophie de la vie, aux préoccupations d'une époque lointaine ses préoccupations à lui, à la vérité sa vérité ! Aux difficultés de son métier il doit répondre par une prudence souveraine dans la recherche et dans l'expression, par une mesure délicate dans l'appréciation, par une pondération méticuleuse dans la discussion, par la nuance dans le jugement. ».[2] Cette pondération, ce jugement et cette prudence sont parmi les éléments les plus formateurs de l'enseignement de l'histoire; à la suite du maître, l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habituera à peser ou à nuancer ses affirmations.

2) Marcel TRUDEL, "L'histoire", dans *Cahiers de l'Académie canadienne-française*, numéro 6, Montréal, 1961, p. 117.

iii. science conjecturale et recherche

842. « L'histoire est toujours une science conjecturale, même s elle s'applique à des événements tout proches de nous »[3]. L'élèv apprend, au cours d'histoire, à distinguer les zones du connu et d l'inconnu, à tirer d'un texte la part de certitude qu'il contient mai sans prendre un os pour le squelette entier à reconstituer. L'inter prétation d'un document, d'un événement est toujours périlleuse entourée de plus de questions que de réponses; elle habitue l'espri à ne s'aventurer que prudemment dans les interprétations qu'o peut être tenté de donner au sujet d'événements ou de textes mêm tout à fait contemporains: en effet la confrontation de textes d'un même époque passée, les explications tirées des coutumes et de institutions d'un pays, du caractère d'un personnage, de ses inten tions, du peuple à qui il s'adresse, voilà autant de précautions utiliser et de recherches à ne pas négliger lorsqu'on essaie d comprendre un fait, un texte ou un problème historiques. C'es une excellente initiation à la compréhension internationale, la dis tance entre les pays et les peuples d'une même époque étant parfoi l'équivalent d'une distance dans le temps; c'est un entraînemen à la prudence dans les relations humaines, puisqu'on ne connaît bien souvent, que des vérités fragmentaires et partielles.

iv. rôle de l'imagination, de la sympathie

843. C'est dans les zones d'incertitude et là où manquent des lien explicatifs et des documents, que l'imagination de l'historien ou d maître d'histoire peut entrer en jeu pour essayer de saisir l'obje fuyant qu'on veut connaître; l'intuition, l'induction à partir d'u détail ou d'un texte viennent à la rescousse. C'est la sensibilit aussi qui contribuera à la reconstitution synthétique d'un événe ment, d'un personnage, afin de leur redonner vie, couleur et mou vement, mais en gardant toujours appui sur des fragments d vérité suffisamment nombreux, interprétés avec objectivité; c'es elle qui saura redécouvrir la couleur quotidienne du passé, à trave la complexité des événements et de la documentation. C'est pa l'imagination que l'on franchit l'étape « entre une sympathie inculte et une sympathie cultivée »[4] à l'égard des hommes du passé, qu'o arrive à comprendre leurs problèmes, leurs efforts ou leurs drames à communiquer avec eux comme avec des frères dans une même humanité.

Problèmes de cet enseignement dans le Québec:

a) cloisonnement entre les deux secteurs

844. L'enseignement de l'histoire, dans la province de Québec a fait l'objet de critiques nombreuses. L'un des premiers problème qu'il pose est celui du cloisonnement qui a existé jusqu'ici entr l'élément protestant, en majorité anglophone et l'élément ca tholique, en majorité francophone. Si l'histoire est une scienc visant à l'objectivité, on ne comprend pas très bien qu'elle soi

(3) Daniel ROPS, *Peuple de la Bible*, I, III.
(4) Paul RICOEUR, "Objectivité et subjectivité en histoire", dans *Histoire et vérité*, Editions d Seuil, 1955, p. 37.

nseignée selon deux perspectives extrêmement différentes, comme c'est actuellement le cas. Au niveau des programmes d'histoire générale, une différenciation aussi profonde ne se justifie guère: l'histoire de l'Antiquité, du Moyen Âge, de l'Europe et du monde, de l'Amérique dans son ensemble, des États-Unis devrait être la même pour les enfants francophones et les enfants anglophones du Québec. Pour l'histoire du Canada, on peut comprendre que les francophones s'attardent sur le régime français et que les anglophones s'intéressent davantage au régime d'après 1760; mais les uns et les autres ont tout avantage à bien connaître l'ensemble de l'histoire du Canada, et les grandes lignes du programme pourraient être les mêmes pour tous. De même il est naturel que les catholiques ou les protestants, dans l'histoire mondiale ou l'histoire nationale, mettent l'accent sur le rôle de l'Église catholique ou sur le rôle de la Réforme, sur celui de Mgr de Laval ou sur celui de l'évêque Mountain; mais les faits et les textes historiques fondamentaux pourraient être les mêmes et le désir sincère de comprendre la mentalité et les intentions des divers personnages historiques devrait toujours inspirer le cours d'histoire.

b) tendances des programmes et manuels

345. Les programmes d'études des écoles élémentaires et secondaires publiques du secteur catholique préconisent un enseignement de l'histoire du Canada orienté vers une apologétique nationale et religieuse: il faut que cet enseignement « révèle aux enfants l'action de la Providence », montre que « les nations n'ont de vrai bonheur » que si elles sont « fidèles à la loi de Dieu »; il doit souligner « la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres . . . la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme »[5]. Le « *Handbook for Teachers* », des écoles protestantes, parmi les buts principaux assignés à l'enseignement de l'histoire en général, n'en mentionne qu'un seul concernant l'éducation nationale : « To develop a healthy nationalism while promoting an attitude of tolerance for other races, religions, political ideas and nationalities ».[6] Le programme des écoles catholiques de langue anglaise veut que l'histoire fasse apprécier « our rights and our responsibilities as Canadians » et développe « loyalty and national pride (. . .) rooted in historical reality. »[7] Les manuels utilisés dans le secteur catholique de langue française accentuent encore, surtout au niveau élémentaire, le sentimentalisme et la moralisation nationale et religieuse auxquels tend le programme officiel. Du côté anglais, les écoles catholiques et les écoles protestantes utilisent en partie les mêmes manuels d'histoire du Canada.

(5) *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959, p. 487-482.
(6) *Handbook for Teachers*, 1957, p. 105.
(7) *Course of Study for the Elementary Grades* (I - VII) — English Language Catholic Schools, 1963, p. 145.

c) pénurie de personnel qualifié

846. On a eu tendance, dans le passé, à confier l'enseignement d l'histoire à des professeurs ne possédant pas de qualification parti culière dans ce domaine; le professeur de langue maternelle s voyait souvent attribuer les cours d'histoire, une certaine cultur générale étant considérée comme suffisante par les directeur d'études. Il est bien évident que l'enseignement de l'histoire ne revê tira tout son sens et n'aura de valeur éducative véritable que le jou où l'on cessera de confier ce cours à des amateurs ou des autodi dactes en la matière, souvent surchargés par ailleurs.

Réformes à envisager:

a) dissocier histoire et apologie

847. Pour que l'histoire soit enseignée comme une science, mai avec tout le sens du relatif et du possible que comporte l'étude d comportement humain, il faut évidemment en renouveler la con ception d'ensemble, au niveau même de l'élaboration des program mes. Il importe de dissocier histoire et prédication patriotique; l but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu l formation civique, patriotique ou religieuse. Cette confusion ne peu que nuire et à l'histoire et au patriotisme et à la religion. L'en seignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étud objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes.

b) élargir la conception de l'histoire

848. Les programmes, les manuels, les textes à étudier doiven faire une plus large part a l'évocation des divers aspects de la civi lisation : conditions économiques, histoire de l'art, histoire de classes sociales, histoire des idées et des comportements sociaux évolution des cultures. Il faut évidemment continuer d'utiliser l chronologie, l'histoire politique, combats, guerres, conquêtes; c sont des points de repère bien définis, et ce squelette chronologiqu a une utilité didactique incontestable. Mais ce ne doit être qu l'armature d'un enseignement de l'histoire plus riche, plus diversifié mieux appuyé sur le développement et le progrès des sociétés qu sur l'énumération de leurs querelles.

c) élargir le programme

849. Outre l'histoire du Canada, dont le programme, pour le écoles françaises catholiques, est surtout centré sur la province d Québec, les programmes font peut-être une place trop grande sino exclusive à l'histoire de France. Un programme équilibré devrai aussi faire connaître l'histoire du Canada moderne, celle de l'An gleterre, celle des États-Unis; on devrait aussi enseigner des notion générales sur le développement et l'évolution des autres civilisation européennes, sur les riches et anciennes civilisations asiatiques sur l'évolution récente des pays d'Afrique. Il devrait s'agir là d notions sur les grands courants de civilisation et d'art plutôt qu d'énumération de guerres et de dynasties. Dans les dernières année du cours, on devrait se concentrer sur l'histoire contemporain des civilisations; en histoire du Canada, sur l'histoire du XIX et du XXe siècles, sur l'étude des institutions civiles et parle-

nentaires et celle de la conquête des droits démocratiques, le tout situé dans le contexte global nord-américain.

350. Il est urgent de soumettre les manuels en usage à un comité d'historiens qui en fera l'examen du point de vue de l'exactitude de l'information. On devra sans doute prévoir la préparation de nouveaux manuels pour l'enseignement de l'histoire du Canada; ils devront être adaptés à l'âge des enfants à qui on les destine; c'est pourquoi des psychologues et des pédagogues devraient collaborer avec des historiens pour la préparation de ces manuels. Ces manuels devront, du moins au niveau secondaire, faire un large usage des textes à analyser, de cartes à commenter, de gravures documentaires. Pour les élèves assez avancés, des recueils de textes historiques sont encore le meilleur point de départ de la leçon d'histoire. Quant aux manuels d'histoire générale des civilisations, depuis la préhistoire jusqu'à nos jours, ils procéderont évidemment à plus larges traits, utilisant la reproduction d'oeuvres d'art, des cartes sur les grands mouvements de civilisation, des tableaux de concordances chronologiques, etc.; le manuel français, le manuel anglais ou le manuel belge sont trop centrés sur l'histoire de France, d'Angleterre et de Belgique. On pourrait même songer à confier à des comités internationaux la préparation de manuels sur l'histoire des civilisations. Pour l'histoire de l'Antiquité, les manuels de France ou d'Angleterre sont de très bonne qualité.

d) utiliser et préparer de meilleurs manuels

351. En histoire comme dans les autres matières, la pédagogie active sera la plus fructueuse, si le professeur y a été bien entraîné. Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des intuitions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif. Pour éveiller sa curiosité et l'alimenter, le film, la photographie, les gravures, la visite de musées, de lieux historiques, d'archives, les volumes de toutes sortes serviront de complément à la leçon. Les méthodes et le matériel didactique à utiliser devront être d'abord soigneusement expérimentés, puis transmis aux spécialistes en formation. On devrait fournir aux enseignants des renseignements sur le matériel disponible et la manière de l'utiliser. La télévision scolaire pourrait faire visiter aux enfants de toute la province certains lieux historiques, sous la direction de bons historiens.

e) renouveler la didactique

352. Mais on ne pourra renouveler l'enseignement de l'histoire qu'en s'appuyant sur des professeurs bien formés non seulement dans la spécialité à enseigner, mais aussi dans la didactique de cette matière. Au niveau secondaire, l'histoire doit être enseignée par des licenciés en histoire, bien initiés aux méthodes d'enseignement.

f) recruter le personnel qualifié

Quelques méthodes:

a) au niveau élémentaire

853. Non seulement les programmes, mais aussi les méthodes doivent tenir compte de l'âge des élèves et de leur niveau de développement. À l'école élémentaire on pourra enseigner l'histoire en éveillant d'abord les enfants à la notion du temps; on peut leur faire observer l'âge des enfants d'une même classe, celui des enfants des diverses classes de l'école, celui des professeurs, des parents, des grands-parents; de la notion de contemporain, de génération appuyée sur la chronologie familiale et locale, on pourra passer aux notions d'années, de siècles. Les albums de famille, les variations des modes et costumes serviront de premiers repères. La disparition et le renouvellement de toute une génération, l'aspect irréversible du temps historique ancreront la notion de chronologie dans l'esprit de l'enfant. On peut ensuite lui montrer que le présent où l'on vit n'est aussi qu'un moment de l'histoire; que les générations du passé ont vécu dans leur présent à elles, ignorant l'avenir, pleines de craintes et d'espérances collectives comme les générations d'aujourd'hui; des témoignages, des lettres, des mémoires pourront illustrer cette notion d'un passé qui fut un présent pour ceux qui le vivaient. À ce niveau, l'enseignement de l'histoire nationale pourra consister en biographies de personnages historiques, de l'homme moyen, du bourgeois ou de l'artisan d'une époque donnée; les outils, costumes, gravures qu'on trouve dans les musées serviront d'illustration, aussi bien que les photographies représentant la ville qu'on habite, dans l'état où elle était il y a cinquante ou soixante-dix ans. On devra, dès ce stade, viser à la plus grande objectivité, habituer l'enfant à se poser des questions, mais lui faire comprendre qu'en histoire on n'a pas toujours les réponses à toutes les questions, qu'il y a des zones d'incertitude. À propos de la biographie d'un militaire, d'un missionnaire, on pourra visiter un fort, une citadelle, une institution historique, un champ de bataille, en lisant, s'il se peut, des textes historiques s'y rapportant; on pourra refaire le parcours d'un défilé militaire, essayer d'imaginer ce qu'était, il y a trois siècles ou moins, la rue principale du village ou de la ville qu'on habite, faire dessiner des maisons, des costumes du passé.

b) au niveau secondaire

854. Cette réflexion sur la notion de temps, cette étude locale ou régionale peuvent se continuer en partie au niveau secondaire. Des villes comme Québec, Montréal, Trois-Rivières offrent de nombreuses ressources pour ce genre d'enseignement concret; il peut être intéressant de voir quels en étaient le plan, l'apparence, la vie il y a un, deux ou trois siècles. Les aspects de la civilisation, de la vie quotidienne seront mis en lumière; c'est ce cadre ensuite qui servira de point de départ et d'arrière-plan pour l'étude des moments et faits historiques : batailles, fondations, traités, institutions, etc. La lecture de romans historiques peut intéresser l'écolier de ce niveau; on pourra l'habituer à y distinguer la réalité historique de l'oeuvre d'imagination. La leçon d'histoire devra s'appuyer

de plus en plus sur le commentaire et la lecture critique des textes, sur les cartes et atlas. Il existe des répertoires de textes historiques, quelques-uns accompagnés de questionnaires et d'indications méthodologiques. Et chaque écolier devrait posséder un atlas, utilisable en histoire et en géographie, de la même façon qu'il possède un dictionnaire qui l'accompagne au long de ses études. À mesure qu'on avance dans les études, l'histoire des arts, des sciences, de l'économie, des classes sociales, des institutions, des idées et de la mentalité devra prendre de plus en plus d'importance, en restant axée sur certains repères chronologiques.

Direction de cet enseignement

455. L'impulsion à donner, dans l'enseignement de l'histoire, suppose une concentration des meilleures énergies et des diverses initiatives intéressantes qui existent ici et là. La coordination de cet enseignement, le recrutement du personnel, la préparation de manuels et de matériel didactique, l'élaboration des programmes et d'une didactique appropriée supposent un travail considérable. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation devra en confier la responsabilité à un historien compétent, expérimenté dans l'enseignement, possédant le dynamisme et les qualités administratives nécessaires. Ce fonctionnaire devra être autorisé à constituer un comité consultatif de spécialistes, pour l'assister dans sa tâche.

Conclusion et recommandations

456. En vue d'assurer dans les écoles un enseignement de l'histoire vraiment formateur pour l'esprit et susceptible de donner à la jeunesse le sens du temps, du passé, des civilisations, nous pensons que des mesures urgentes et énergiques s'imposent. C'est dans l'espoir de voir s'améliorer le plus tôt possible l'enseignement de l'histoire que nous formulons les recommandations qui suivent.

(272) Nous recommandons que les programmes d'histoire générale et les programmes d'histoire du Canada soient les mêmes, dans leurs grandes lignes, pour les écoles françaises et les écoles anglaises.

(273) Nous recommandons que les programmes et la didactique pour l'enseignement de l'histoire visent à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés.

(274) Nous recommandons que l'on nomme, au ministère de l'Éducation, un organisateur de l'enseignement de l'histoire, et qu'on l'autorise à s'entourer d'un comité consultatif de spécialistes.

(275) Nous recommandons que l'organisateur de l'enseignement de l'histoire ait pour fonction de coordonner toutes les initiatives en ce domaine, de faire examiner

ou préparer les manuels d'histoire et le matérie
didactique, de veiller à l'élaboration des programme
et de la didactique pour l'enseignement de l'histoire
d'aider au recrutement du personnel requis.

CHAPITRE XXI

LES SCIENCES DE L'HOMME

Introduction

57. De plus en plus, l'homme devient sensible à la dimension sociale de sa vie et en prend meilleure conscience. Dans le processus d'évolution du monde que décrit Teilhard de Chardin, il y a une sorte d'«hominisation» de la matière, celle-ci se spiritualisant d'une certaine façon sous l'action de l'homme; par un processus qui semble inverse mais ne l'est pas, l'individu de plus en plus consciemment se fond au groupe, mais en réalité peut-être pour humaniser ou «hominiser» le groupe; et ce groupe s'étend aujourd'hui aux dimensions du monde. Ces deux mouvements se rejoignent, d'ailleurs; la bombe atomique va cesser d'être destructrice pour servir la vie quotidienne de l'humanité; et les peuples qui auraient pu l'utiliser pour se battre entre eux sont obligés, en partie à cause d'elle, de se rapprocher les uns des autres, de chercher des modes de dialogue plus humains. De la même façon, depuis le début du XXe siècle, on voit s'humaniser et s'«hominiser» certaines sciences qui jusqu'alors étaient presque uniquement des sciences de la nature, comme la géographie, maintenant élargie aux dimensions de la géographie humaine. L'histoire — du moins sous l'aspect de son utilisation scolaire — a dû, pour sa part, lutter d'abord contre certaines tendances à la subjectivité et à l'apologie pour tendre à plus d'objectivité; tout récemment, des travaux sur la vie quotidienne dans l'Antiquité, sur l'histoire du bourgeois du 18e siècle ou celle d'autres couches sociales ont, à côté de la chronologie des conquêtes et des rois, marqué une semblable «hominisation» de l'histoire, une semblable évolution vers une histoire des sociétés humaines, rapprochant un peu cette science de l'anthropologie. Mais ce rapprochement n'est qu'amorcé.

Les sciences humaines et l'enseignement élémentaire et secondaire

58. Le développement des mathématiques avancées commence à pénétrer l'enseignement élémentaire et secondaire, et l'incorporation des mathématiques modernes aux programmes d'études est en

train de se faire. Doit-il en être de même pour ce qui concerne les diverses sciences de l'homme, en pleine expansion depuis le début du XXe siècle surtout ? L'économique, l'anthropologie, la sociologie et la psychologie — au moins sous son aspect social — entreront elles aussi tôt ou tard dans les programmes du cours élémentaire ou secondaire ? L'idée fait sans doute frémir plusieurs spécialistes de ces disciplines; il vaut cependant la peine d'y réfléchir, et la question est déjà l'objet d'études sérieuses.

Nécessités contemporaines

859. Aujourd'hui que les moyens de communication facilitent les contacts et les voyages entre gens de diverses races, de diverses croyances, il ne suffit pas sans doute que l'on apprenne aux enfants une ou deux langues vivantes, pour leur vie d'adulte de l'an 2000; il faut aussi leur apprendre des manières de vivre et de penser, des sensibilités aux antipodes des leurs. Il faut leur apprendre à respecter tous les hommes, à essayer de les comprendre. L'enfant ne naît pas avec des préjugés; c'est généralement un adulte ou un milieu familial ou social qui lui inculque le racisme, l'intolérance, des préjugés religieux ou sociaux. L'histoire de l'homme — qui a dû, successivement, se défendre contre le froid, la faim, les bêtes féroces, avant que n'émergent en lui quelques principes de conduite que ne se dégagent ses aspirations spirituelles et religieuses, — la connaissance des formes et institutions politiques, économiques et sociales de plus en plus complexes, peuvent inspirer à l'enfant de l'intérêt pour les autres races et les autres peuples, de la curiosité pour ceux qui diffèrent de lui, de la tolérance et de la compréhension pour les gens ayant vécu dans une perspective historique et sociale et un milieu géographique différents. L'anthropologie peut servir à tout cela. Ces aspects moraux de l'anthropologie ne sont pas le but de cet enseignement; ils en sont une conséquence. Cette discipline est d'abord une science; on doit éviter d'en faire une vulgarisation superficielle. Il faut donc tout d'abord trouver la manière de l'enseigner à des enfants et à des adolescents.

L'expérience américaine

860. Il y a déjà près de cinquante ans qu'on a commencé, aux États-Unis de donner, au cours secondaire, un enseignement dit de "social sciences"; sous sa forme rudimentaire, et c'est le stade où l'on en est resté la plupart du temps, cet enseignement se contentait de réunir, en un enseignement unifié et dans une perspective un peu plus sociale, la géographie et l'histoire, tout en y adjoignant un cours d'éducation civique; dans certains cas, au niveau plus avancé du secondaire et à celui du «college», on a ajouté des cours sur le mariage et la famille, sur l'organisation d'un budget, sur les relations humaines, etc. Les chercheurs en sciences humaines ont souvent manifesté leur insatisfaction devant ce qui n'était parfois qu'une vulgarisation très rudimentaire des sciences sociales. Diverses associations scientifiques se sont mises à étudier ces pro-

rammes d'études. Ainsi l' « American Sociological Association » ient de recevoir $200,000 de la « National Science Foundation » our 1964-65, afin d'analyser les programmes de sociologie donnés ans les « high schools » et de faire des recommandations à ce ropos; cette recherche se prolongera plusieurs années. Le plus nportant de ces groupes de recherches sur l'enseignement des ciences sociales au secondaire est celui du « Massachusetts Institute f Technology ».

Social Science Study Committee

61. De même en effet que le MIT avait créé, en 1956, le « Physical cience Study Committee » pour élaborer un programme de phyique et du matériel didactique pour l'enseignement secondaire — rogramme assez généralement utilisé depuis 1960 — de même a fondé, il y a deux ans, le « Social Science Study Committee » — composé de représentants de l'histoire, de la science politique, de économique, de la sociologie, de l'anthropologie et de la psychogie — pour préparer un programme et du matériel didactique our l'enseignement des sciences humaines depuis la maternelle jusu'à la 12e année inclusivement. Déjà le comité a produit des films our initier les enfants de la 1ère à la 3e année aux notions de l'anhropologie. Pour enseigner aux jeunes enfants l'histoire de l'homne et des sociétés humaines, le SSSC se propose d'abord l'étude de ociétés simples, non industrielles et non urbaines, pour aboutir nsuite graduellement à des sociétés complexes, comme la nôtre. C'est ainsi que, abordant les sociétés d'Amérique sous un angle pposé à celui qu'adoptent généralement les manuels d'histoire, on 'intéresse d'abord aux sociétés pré-colombiennes, à leurs moeurs, eurs coutumes, leur folklore, leur mythologie; l'Indien n'apparaît lus ainsi comme le «sauvage» à convertir et à coloniser par les Européens venus s'installer en Amérique, mais comme un être ayant ossédé sa forme propre de vie et de civilisation. Le comité se propose ensuite de présenter des sociétés particulières, par certaines ranches seulement de leur histoire, d'en expliquer la structure poitique, économique, sociale, et les orientations historiques de ces tructures. Cette vue plus globale des sociétés fait mieux comprendre le dynamisme social, mais ne peut évidemment couvrir tout e champ de la chronologie; on doit se limiter à quelques périodes au lieu de vouloir embrasser l'histoire entière du monde depuis le ours élémentaire jusqu'à la fin des études. On se contente, pour e reste, de situer les grandes périodes et les grands courants hisoriques, et les principales étapes de l'histoire de son propre pays. Le comité considère qu'une bonne partie de l'enseignement encyclopédique de l'histoire est fait en pure perte; on veut un enseignement plus structural, plus formateur pour l'intelligence et le ugement, plus scientifique et finalement plus vrai. Ces travaux du SSSC, encore à l'état expérimental, doivent être suivis de près par es directeurs de nos programmes scolaires; on pourrait songer

à traduire le matériel déjà produit, afin de l'utiliser dans certaines classes expérimentales, sous la surveillance de sociologues, d'historiens et de psychologues de l'enfant. Les travaux des géographes, folkloristes et anthropologues canadiens chez les Esquimaux du Québec et chez les Indiens, pourraient tôt ou tard servir de matière première pour un programme adapté au Québec. Il nous semble très important que l'on confie, dès maintenant, la responsabilité de ces problèmes à un comité composé de divers spécialistes des sciences humaines et des sciences sociales. Les travaux et films du SSSC font l'objet de critiques de la part des pédagogues, mais ces objections ne sont sans doute pas insurmontables et peuvent contribuer à l'amélioration de ces projets.

Valeur éducative de ces enseignements :
a) formation scientifique

862. Quels que soient les programmes vers lesquels on s'oriente, l'enseignement des sciences sociales et humaines a une portée éducative considérable. Il est sans doute important que les élèves du secondaire s'initient à la méthode scientifique non seulement dans le domaine des sciences de la nature mais aussi dans celui des sciences humaines. Il serait relativement facile d'imaginer une didactique de l'enquête sociologique, par exemple, pour ce stade de la formation. Les phénomènes économiques, les organisations politiques, les réactions collectives et individuelles pourraient faire l'objet d'une initiation vraiment sérieuse, mais adaptée à l'âge des élèves du cours secondaire; au niveau de l'institut, un enseignement solide des fondements des divers sciences humaines doit être prévu. L'expansion des sciences humaines aujourd'hui, leur importance dans l'organisation de la société et pour l'orientation de la politique doivent faire partie du champ de conscience des futurs citoyens, qui voteront à dix-huit ans, à peine sortis du cours secondaire; ils doivent être capables de comprendre certains ouvrages fondamentaux de la sociologie contemporaine qui ont jeté une lumière nouvelle sur les comportements humains dans nos sociétés urbaines.

b) valeur éthique

863. Une connaissance scientifique des déterminismes et facteurs psychiques et sociaux qui agissent sur l'individu, bien loin de porter l'intelligence au déterminisme et au relativisme, peuvent au contraire inciter chacun à prendre conscience de sa part de responsabilité collective pour mieux s'en servir et pour se sentir engagé plus profondément dans la société dont il fait partie. Sollicité par toutes sortes d'idéologies, de théories socio-économiques ou sociales, de propagandes et par la publicité sous toutes ses formes, l'homme moderne doit avoir la conscience la plus nette possible des pressions qui s'exercent sur lui, du jeu des forces sociales; les cadres d'analyse de la société, de l'économie, de la politique, de la psychologie que peuvent lui fournir les sciences humaines l'aideront à sauvegarder son autonomie, sa liberté de jugement.

64. Le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique professionnel insiste sur la nécessité de relier étroitement la formation humaniste des jeunes gens qui se préparent à entrer dans le monde du travail avec la profession, le milieu humain qui seront les leurs. Ils doivent percevoir le mieux possible les dimensions sociologiques, économiques et politiques de leur milieu professionnel dans l'ensemble de la société. Cela suppose une initiation à l'économique et à la sociologie du travail, un cours sur l'histoire du travail, sur les institutions politiques, sur les mécanismes économiques élémentaires, sur les principes des organisations administratives, des syndicats, etc. À côté des cours-options dans les matières techniques, on devra avoir un cours sur ces éléments de sciences sociales, conçu de façon concrète et pratique, et dont la didactique est à élaborer, en grande partie.

c) humanisme du travail

65. Les programmes américains qui, sous le titre de « social sciences », enseignaient comment équilibrer un budget familial, comment s'initier aux institutions démocratiques et politiques répondaient sûrement à un besoin, mais restreignaient sans doute les sciences sociales à leurs seuls aspects utilitaires. Qu'on les place sous la rubrique « formation civique et sociale » ou « éducation familiale » ou autres, ce sont là des connaissances nécessaires. Nous les plaçons, pour notre part, dans les cours-options, parmi ce que nous appelons les options obligatoires, cours que chacun devra avoir suivi durant au moins quinze heures avant de quitter l'école. Nous y reviendrons au chapitre traitant de l'éducation sociale et familiale.

d) valeur utilitaire

66. Par leurs liens avec la géographie et l'histoire, par l'aspect de plus en plus technique et scientifique des recherches auxquelles elles se livrent, les sciences de l'homme se rattachent aux sciences et aux statistiques; par leur intérêt pour l'être humain et sa psychologie, par leurs méthodes tout intuitives parfois de l'observer — comme dans le cinéma-vérité, par exemple, — les sciences humaines se rapprochent de certaines formes de littérature; et d'ailleurs elles utilisent maintenant aussi les intuitions de la littérature, en même temps que la critique littéraire se met à utiliser certaines catégories et données sociologiques. Par ailleurs, les sciences humaines sont à la fois une discipline intellectuelle et une science morale susceptibles de modifier la vision du monde et le comportement de celui qui les étudie. C'est pourquoi nous en parlons ici tout de suite après les autres sciences, mais nous aurions pu tout aussi bien en parler dans ce que nous appelons les disciplines de synthèse contribuant à la formation globale de la personne; certains aspects pratiques des sciences sociales : budget, éducation du consommateur, éducation civique ou sociale, etc., seront abordés parmi ce dernier groupe de disciplines.

Discipline-carrefour, science morale

Personnel enseignant

867. Il nous semble que, lorsqu'on aura, en collaboration avec l monde du travail, élaboré des programmes et une didactique pou enseigner ce que nous appelons «l'humanisme du travail», la mé thode de préparation d'un budget familial et d'autres matières, il y aura déjà une amorce d'enseignement des sciences sociales au niveau secondaire; une grande école secondaire pourrait songer dès mainte nant, et en prévision de ces programmes et cours-options, à engager au moins un licencié en sciences sociales. Ces enseignants dans un discipline nouvelle feront oeuvre de pionniers et seront des expéri mentateurs; ils devraient se tenir en contact les uns avec les autres et en contact avec la direction provinciale de ces enseignements, d façon à faire circuler les idées et méthodes nouvelles et à faire pro gresser la didactique de ces matières. Il y a là tout un champ d savoir qui va sans doute devenir de plus en plus important dan l'enseignement secondaire et même sans doute élémentaire. Il se rait important que ces maîtres-expérimentateurs reçoivent une for mation pédagogique particulièrement solide; ils seront des novateur en pédagogie, ils devront avoir de l'imagination et de l'initiative songer à un enseignement selon des méthodes actives et fondé su les recherches et les découvertes personnelles des élèves. Leur for mation sociologique fera d'eux des expérimentateurs particulière ment attentifs aux réactions et comportements des enfants; ce maîtres peuvent devenir un ferment pédagogique et social fort im portant pour l'évolution de notre milieu scolaire. D'ailleurs il nou semble que l'on devra de plus en plus considérer l'éducatio comme un domaine d'exploration sociologique important; l'asso ciation des sciences sociales avec la pédagogie s'impose de plus e plus non seulement au niveau de la planification et de l'adminis tration scolaire, mais au niveau des études de comportements co lectifs chez les enfants, des prolongements de ces comportement chez les adultes, et de l'important facteur que représente l'écol pour la formation de la mentalité collective adulte aussi bien qu'en fantine.

Enseignement radiophonique

868. Une méthode qui pourrait servir au moins temporairemen et qui éviterait de surcharger l'horaire ou de faire appel à des ense gnants inexpérimentés, consisterait à faire donner des cour radiophoniques sur les sciences de l'homme par les spécialistes le meilleurs possible et les mieux doués pour l'enseignement à l jeunesse. Ces cours seraient reçus dans les écoles, constitueraien une option obligatoire pour chaque élève à un moment ou l'autr de ses études. On pourrait y adjoindre quelques cours télévisés, de discussions entre spécialistes; l'examen serait donné sous un forme assez libre, sous forme de problèmes à résoudre, par exemple et corrigé dans l'école par les professeurs de géographie et d'histoir conjointement. Parfois un seul cours très bien fait vaut bien de manuels et des leçons suivies. Ces cours seraient sous la directio

le l'organisateur provincial de l'enseignement des sciences humaines
t de son comité consultatif; on en étudierait soigneusement la
lidactique et on ferait enquête sur les résultats.

Conclusion et recommandations

369. L'enseignement de divers aspects des sciences humaines dans es écoles élémentaires ou secondaires doit faire l'objet d'études et l'expérimentations très sérieuses; on doit suivre de près tout ce qui se fait en ce domaine aux Etats-Unis, puisque c'est là qu'on semble avoir pris l'initiative de cet enseignement. Il nous semble très important que le ministère de l'Education nomme immédiatement un organisateur de cet enseignement, en prévision des développements à venir, et le charge de mettre sur pied les comités et groupes d'études nécessaires. Cet organisateur devra être doué d'imagination, de dynamisme et de curiosité, puisqu'il devra explorer et faire explorer un domaine pédagogique et scientifique relativement nouveau dans notre système scolaire, du moins sous son aspect proprement scientifique. C'est pourquoi nous formulons les recommandations qui suivent.

(276) **Nous recommandons que le ministère de l'Education nomme immédiatement un organisateur de l'enseignement des sciences de l'homme et des enseignements pratiques qui s'y rattachent.**

(277) **Nous recommandons que cet organisateur s'entoure des spécialistes requis et qu'il suive de près les développements dans la didactique des sciences sociales aux Etats-Unis.**

(278) **Nous recommandons qu'un comité de spécialistes et de chercheurs en sciences de l'homme soit chargé de l'élaboration d'une didactique adaptée à notre milieu.**

(279) **Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'enseignement des sciences de l'homme élabore, en collaboration avec des spécialistes du monde du travail, des sociologues et des psychologues, le programme d'un cours sur l'humanisme du travail.**

CHAPITRE XXII

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Introduction

870. L'école, chargée d'assurer le développement intégral de l'enfant, a jusqu'ici, dans le Québec, du moins dans le secteur catholique, non seulement négligé l'éducation physique, mais souvent aussi contribué à créer ou à accentuer chez l'enfant des déformations ou déficiences de toutes sortes. Une enquête faite en 1959 sous les auspices de la section « Éducation physique et récréation », de l'Université Laval, a révélé que « si l'enfant arrive à l'école à l'âge de six ans en bon état physique, il voit sa capacité physique baisser d'année en année ».[1] Il faut donc, dans ce domaine, entreprendre une réforme profonde et obliger l'école à envisager sérieusement sa grave responsabilité.

La situation au Québec

871. L'éducation physique, inscrite dans le programme des écoles publiques catholiques dès 1860, ne devint matière obligatoire qu'en 1937; malgré cela, cette discipline est à peu près entièrement négligée dans la grande majorité des écoles, faute d'équipement et de personnel compétent. En effet, le programme des écoles normales de 1960 consacre deux heures par semaine aux arts, que l'on subdivise en : chant, initiation à la musique, dessin, histoire de l'art, diction et culture physique; mais « le comité de Régie du brevet A est d'avis que l'on substitue à la culture physique l'éducation cinématographique ».[2] Les vingt pages consacrées à l'éducation physique dans le programme des écoles élémentaires catholiques et dans celui des écoles secondaires, restent en pratique lettre morte. Le *Handbook for Teachers*, des écoles protestantes, ne consacre que deux pages à l'éducation physique,

(1) *Rapport de la Commission du programme de la faculté des Arts* au Conseil universitaire, février 1960, chapitre XV : Éducation physique, Vol. II, tome II, p. 5.

(2) *Programme des écoles normales*, Cours du brevet d'enseignement, classe "A", première et deuxième années, Département de l'instruction publique, septembre 1960.

sous le titre général de *Health* et combine cet enseignement avec celui de l'hygiène et de la sécurité; en pratique, cependant, les écoliers protestants sont mieux partagés, l'éducation physique est prise plus sérieusement dans leurs écoles que dans les écoles catholiques, et cela depuis le début du siècle. McGill fonda son école d'éducation physique en 1916, et tous les futurs enseignants reçoivent depuis longtemps, à Macdonald College, une préparation pour enseigner l'éducation physique. Toutes les écoles protestantes de Montréal ont un spécialiste pour l'éducation physique; depuis 1940, les grandes écoles protestantes même à l'extérieur de Montréal ont des gymnases et des terrains de jeu; ce qui ne signifie pas, bien entendu, qu'il n'y a plus de progrès à faire.

La tendance ailleurs

872. Il y a, de part et d'autre, toute une philosophie de la vie et de l'éducation, à l'arrière-plan de ces attitudes. On sait l'importance considérable qu'on accorde à l'éducation physique dans les écoles américaines, en particulier, et dans la tradition britannique. En France, par contre, cette préoccupation est plus récente; mais l'épreuve de culture physique y compte maintenant pour des points dans les notes d'examen du baccalauréat. Cette tendance à introduire l'éducation physique à l'intérieur même des programmes scolaires se répand actuellement dans la plupart des pays qui avaient jusqu'ici négligé cet aspect de la formation.

Importance de cette discipline, au point de vue: a) physique

873. Il faut sans doute réformer d'abord une mentalité, en particulier celle de bien des éducateurs, si on veut que l'éducation physique reçoive dans les écoles l'attention et la place qu'on devrait lui accorder. Il y a là un devoir de justice envers les enfants, dont le développement physique, affectif, mais aussi intellectuel et moral est en cause. Sur le plan physique, cela apparaît assez clairement : les générations à venir critiqueront sans doute assez vertement un système d'éducation qui contraint des enfants en pleine croissance à se tenir courbés sur leurs livres et leurs pupitres six heures par jour, sans leur accorder par ailleurs l'occasion et le temps d'utiliser leurs facultés corporelles, sans prêter attention aux déformations et maladies de toute sorte qui peuvent résulter d'un tel régime de vie. L'école elle-même porte ainsi atteinte à la santé de l'enfant, au lieu de la protéger et de la raffermir, comme elle devrait le faire.

b) affectif

874. L'éducation physique mobilise les énergies sous le contrôle de la volonté et procure à tout âge mais en particulier chez l'enfant et l'adolescent un plaisir et un épanouissement, une distraction et une détente qui lui sont salutaires et nécessaires. « Là où l'expérience ludique a fait défaut ou a été malheureuse, on constate par la suite un certain manque de confiance en soi. Plus d'une fois l'étude d'une personnalité mal intégrée, nous a révélé une déficience

adique de cette période ».[4] La culture physique développe chez enfant timide une certaine combativité dont il aura besoin dans a vie; elle canalise, chez les autres, l'agressivité naturelle à cet ge. Elle contribue à l'équilibre psychosomatique.

c) éthique

175. Parmi les buts de l'éducation physique, le *Handbook for Teachers*, des écoles protestantes, indique, conformément à la meilleure tradition anglo-saxonne, la formation éthique.[5] Il y a en effet toute une discipline et une maîtrise de soi, toute une formation à l'endurance et au courage, toute une habitude de loyauté dans le respect des règles du jeu et dans le respect de l'adversaire, qui peut découler d'une éducation physique bien comprise. « Le sport véritable ne propose pas à l'homme le corps comme but. Il propose à l'homme d'appliquer à son corps, pour le tendre vers sa limite et en quelque sorte pour la dépasser, tout ce qu'il possède d'énergie spirituelle. Le corps pour le sportif n'est pas le but mais l'instrument. L'instrument dont l'homme se sert pour s'éprouver dans la plénitude de sa condition terrestre, dans la joie de respirer, de fouler la terre, de fendre les eaux, dans la souffrance de l'effort poussé parfois jusqu'à l'héroïsme, jusqu'à la folie d'Icare, jusqu'à la folie des conquérants de l'Anapurna, jusqu'au delà des frontières de la possibilité humaine. Telle est sa vertu morale, telle est sa dignité. »[6] Pour que le sport puisse ainsi, selon le mot de Pie XII, « devenir une ascèse »[6], on doit faire prendre conscience aux élèves de cette orientation; car on sait que les dictatures ont su s'en servir comme instrument de militarisation et de violence.

d) intellectuel

176. L'éducation physique, loin de nuire au travail intellectuel, ne peut que le favoriser. L'expérience du mi-temps sportif, en France, a démontré que les écoliers qui consacrent plusieurs heures par jour au sport réussissent mieux dans leurs études que des écoliers du même milieu soumis au régime scolaire traditionnel. Pour contester cette réalité, il faudrait renier l'unité essentielle du corps et de l'esprit. Un bon équilibre psychosomatique favorise le travail intellectuel. Et l'exercice physique entraîne une oxygénation des cellules du cerveau aussi bien que de toutes les autres.

Erreurs à éviter

177. On pourrait rétorquer que les Grecs, qui pratiquaient l'athlétisme et les sports, n'ont pas toujours été des modèles d'équilibre affectif, sexuel ou moral; que les Américains se reprochent à eux-mêmes de développer les sports parfois au détriment de la qualité intellectuelle de leurs écoles. Il est certain que les avan-

4) DE GREEF, *Sport et culture*, pp. 126-127.
5) « To inculcate the highest standards of ethical behaviour », *Handbook for Teachers in the Protestant Schools of Quebec*, Department of Education, Québec, 1957, p. 105.
6) Thierry MAULNIER, cité dans *l'Adolescent et les sports*, par Georges DURAND, Presses universitaires de France, 1957, p. 52.
6) Discos « aux athlètes du Centre sportif italien, cité dans le volume ci-dessus, p. 46.

tages physiques, affectifs, moraux et intellectuels que nous avon
signalés peuvent avoir leur contre-partie, si on n'y prend garde
mais nous sommes loin, pour le moment, d'être menacés par le
abus dans ce domaine. Nous ne visons pas à former une rac
de gymnasiarques, mais simplement à assurer aux enfants de
écoles, adultes de demain, un développement, une taille et une sant
convenables. Un entraînement physique orienté vers les champion
nats peut tomber dans les excès, abuser des forces de l'enfan
le détourner des études. Un culte exagéré des sports portera le
écoliers à idéaliser à l'excès un boxeur ou un joueur de hocke
et à le mettre au rang des grands hommes. Une éducation physiqu
mal orientée peut exacerber l'agressivité au lieu de la canalise
développer le narcissisme, faire dévier la sexualité. C'est pourqu
la formation physique doit être donnée par de véritables éduc
teurs, bien qualifiés non seulement dans leur spécialité mais e
psychologie et en pédagogie.

Travail en collaboration

878. L'éducation physique requiert la collaboration de tous le
éducateurs. Le directeur de l'école devra souvent rappeler au
enseignants que chacun d'eux doit veiller à ce que les enfants s
tiennent bien, travaillent dans une posture normale, qui ne com
prime pas la cage thoracique ou ne courbe pas la colonne vertébrale
chaque maître doit lui-même donner constamment l'exemple d'un
attitude correcte, énergique, qui tonifie l'esprit aussi bien que le
muscles et combat simultanément la paresse physique et la paress
intellectuelle. Une bonne aération de la classe, le rappel des loi
et des préceptes de l'hygiène, de l'importance de la propreté, d
sommeil, du grand air, d'une alimentation saine, chaque fois qu'o
en a l'occasion, voilà la forme de collaboration qu'on devrait at
tendre de chaque enseignant, sur le plan de l'éducation physique
La construction et le mobilier des écoles doivent être conçus e
fonction du bien-être physique des enfants. Par ailleurs, le spé
cialiste de cette discipline devra lui-même collaborer avec le
services médico-scolaires, dans l'intérêt des enfants. Il devra s
gnaler aux services compétents tous les cas de déficiences qu'
peut remarquer au cours de son enseignement : tel enfant qu
n'aime pas sauter ou courir souffre peut-être d'une déficienc
musculaire, ligamentaire ou osseuse, sans le savoir; tel autre qui e
trop courbé est menacé peut-être de rachitisme ou simplemen
souffre de la vue; tel autre, dont les mouvements sont mal coo
donnés n'a peut-être pas appris, au stade pré-scolaire, à bien dis
tinguer la droite de la gauche, ce qui est en bas de ce qui est e
haut, — ce qui peut l'exposer à de graves accidents; tel autre qu
s'essouffle trop vite, souffre peut-être de végétations adénoïde
Le professeur d'éducation physique est mieux placé que quiconqu
pour contribuer au dépistage de ces déficiences et pour oriente
l'enfant vers les services correctifs requis.

Eléments du programme

79. L'éducation physique utilise une grande variété d'activités hysiques. C'est par cette variété qu'elle assure une formation ui développe l'élève à tous les plans de sa personnalité. Ainsi programme d'éducation physique pour l'ensemble de l'élémentaire t du secondaire devra comporter des activités appartenant à chaune des six grandes familles suivantes : 1. exercices de gymastique : corde à grimper, barres parallèles, trempolin, matelas servant à développer la maîtrise des mouvements de base; jeux et sports en équipe ou individuels, qui favorisent la coorination musculaire, l'esprit de compétition loyale, l'équilibre ardiovasculaire et neuromusculaire; 3. activités de plein air : xcursions, ski, patinage, qui développent l'endurance, l'amour de air, du soleil, du froid, et de la nature en général; 4. activités quatiques : natation, plongeon, sauvetage, maniement des embarations (on en profite pour faire prendre conscience des préceptes lémentaires de sécurité); 5. activités de combat : lutte, judo, scrime, etc., qui favorisent la rapidité des réflexes et donnent à individu des moyens de défense; 6. activités rythmiques : nataon et patinage de fantaisie, ballet, danses folkloriques, danses odernes, — ce sont là des moyens d'expression qui font partie e la formation esthétique et sociale aussi bien que de l'éducation hysique.

Adaptation du programme — évaluation

80. La répartition de ces activités et du temps qu'on accorde à haeune variera selon le niveau de développement et selon le sexe e l'enfant. Ainsi, au niveau élémentaire, on accordera la prédondérance aux activités de gymnastique, aux jeux, à un début l'initiative sportive et d'activités rythmiques. Le programme devra adapter aux besoins des divers âges, aux aptitudes physiques et la formation antérieure des enfants. On pourra classer les enants, pour ces cours, selon leur stade de développement physique lutôt que selon leur niveau d'étude; le système d'options que nous roposons pour le niveau secondaire facilitera une certaine individualisation de l'éducation physique. L'évaluation des résultats evra porter sur les progrès de chacun selon ses aptitudes; il audra comparer l'enfant avec lui-même plutôt qu'avec les autres nfants. C'est toute la différence entre l'esprit de performance ersonnelle et l'esprit de compétition. Chaque élève devrait avoir ne fiche permettant de suivre, d'année en année, son développeent physique. Chaque enfant devra, outre l'examen médicoportif d'aptitude, se soumettre à une évaluation de performance ersonnelle et à un examen sur les matières enseignées au cours 'éducation physique. Par ailleurs l'organisateur provincial de éducation physique devra faire faire les expériences scientifiques écessaires pour s'assurer du rendement du programme en vigueur t l'améliorer constamment.

Structure du programme: trois phases, — horaire

881. Le programme d'éducation physique doit comporter tro phases complémentaires les unes des autres et toutes trois néce saires à un développement équilibré : la phase d'instruction, l phase de libre participation et la phase d'éducation physique adap tée aux besoins spéciaux. Comme toute autre matière scolair l'éducation physique exige, de la part de l'élève, l'acquisition c connaissances précises et un apprentissage, qui est ici l'appren tissage du mouvement; c'est là l'objet du cours d'éducation phy sique, qui constitue la phase d'instruction. La phase de libr participation est celle où l'élève se porte vers les activités de je et de sport de son choix, selon une perspective de compétitio dans des ligues, clubs, tournois, etc., à l'intérieur même de l'o ganisation scolaire. Cette libre participation permet à l'élèv une dépense énergétique considérable, dans un jeu où il engag sans inhibition toute sa personnalité, sous l'observation et l'in fluence du maître. Cette libre participation est soit intramurale, l'intérieur d'un même établissement, et destinée à la masse de élèves sans égard à leur degré d'habileté, soit extramurale, pou répondre aux besoins d'un petit nombre de surdoués sportif qu'elle fait entrer en lice contre l'équipe sportive d'autres établi sements. Enfin la troisième phase du programme s'adresse au sousdoués physiques, aux déformés, aux handicapés et comport un programme spécial d'instruction et de libre participation, adapt aux besoins de chaque enfant et dispensé sous surveillance médical Il nous semble qu'on doit accorder un minimum de deux heures pa semaine, à tous les niveaux du cours, au cours d'éducation physiqu et un temps au moins égal à la phase de libre participation.

La tradition anglo-saxonne

882. En Angleterre, les éducateurs reconnaissent à l'éducatio physique une grande importance aussi bien pour le développemen et l'équilibre corporel que pour la formation du caractère; le foo ball ou le cricket sont une école de « fair play », qualité indi pensable du futur gentleman. Aux Etats-Unis, les écoles et un versités reconnaissent aussi l'importance du sport, accordent un grande importance à la compétition entre établissements, parfo au détriment, selon certains éducateurs, de la fonction proprement intellectuelle de ces institutions.

Expérience du mi-temps sportif en France

883. En France, on a réussi, dans les écoles de Vanves, à com primer l'horaire entre 8 h. 30 et 12 h. 30 du matin, pour réserve l'après-midi à une sieste, au sport et à une heure d'étude dirigée les enfants soumis à ce régime ont obtenu des résultats scolaire supérieurs à ceux d'une classe-témoin; leur fiche anthropométriqu témoigne d'un remarquable développement physique, en l'espac d'un an ou deux. L'expérience s'étend maintenant à environ 10,0(enfants de niveau élémentaire; on songe à la prolonger au nivea secondaire. Lancée par un médecin scolaire de Vanves, le Docteu

'ourestier, elle a pu être approuvée grâce à la collaboration de Académie de médecine. C'est peut-être la formule de l'avenir. 'ne autre expérience, celle des classes de neige, — qui a été tentée ussi par un collège de Montréal — a également connu en France n grand succès: on amène en montagne, pour un mois, et sous la irection de leurs maîtres, une ou plusieurs classes d'enfants, afin u'ils y pratiquent le mi-temps sportif, les heures d'après-midi étant onsacrées au ski. Nous souhaitons vivement que des expériences de e genre soient encouragées et tentées dans la province, en particuer pour les enfants des quartiers pauvres des grandes villes. À Iontréal, des collèges classiques pour garçons ont décidé, depuis un n ou deux, de consacrer deux ou trois après-midi par semaine à éducation physique; les élèves, d'abord assez récalcitrants, se sont nsuite rapidement enthousiasmés pour ce régime de vie; leurs tudes sont loin d'en souffrir.

Nécessité d'un bon équipement

84. Les écoles secondaires de la province devront comporter ésormais les installations et les terrains nécessaires à la pratique e l'éducation physique: gymnase, piscine, salles auxiliaires, salles e services, terrains de jeu et de sport, équipement convenable, etc. On devra prévoir l'utilisation maximum de tout cet équipement, le nettre à la disposition de toute la population scolaire selon des oraires bien aménagés. Les écoles élémentaires de la région dotées lles-mêmes d'un gymnase, d'installations d'éducation physique et 'un terrain de jeu devraient aussi, quand cela est possible, avoir ccès à l'équipement sportif plus élaboré que possèdera la régionale. On devra accorder priorité, dans l'organisation de l'éducation phyique et dans la distribution de l'équipement scolaire requis, aux coles des quartiers pauvres des grandes villes, afin de compenser our les déficiences du milieu et de la famille; on réalisera ainsi ne économie de capital humain et de frais d'hôpitaux considérable, nais surtout on assurera aux enfants une formation et un développement auxquels ils ont droit.

Le personnel enseignant

85. Le personnel enseignant du niveau élémentaire devra recevoir une formation le qualifiant pour donner l'éducation physique; on pourrait, dans une grande école élémentaire, confier cet enseignement à un seul spécialiste; il devra y avoir, pour chaque région scolaire, un directeur spécialisé en éducation physique qui assumera la surveillance et la direction de cet enseignement au niveau élémentaire, aidera les titulaires de classe ou les spécialistes en éducation physique de ses conseils et de ses suggestions. Au niveau secondaire, l'éducation physique devra être assurée par des spécialistes possédant une qualification égale à celle des autres professeurs de ce niveau, c'est-à-dire une licence universitaire; le professeur d'éducation physique doit jouir du même prestige que les autres enseignants, participer aux mêmes conseils de classe

et d'orientation, posséder une culture qui lui assure le respec des élèves et des maîtres. Ses connaissances doivent évidemmen comporter, à côté de sa spécialité et des disciplines médicales e autres qui s'y rattachent, une solide formation psycho-pédagogique On devra recruter le personnel féminin suffisant; il est raisonnable que l'éducation physique soit enseignée aux classes de filles pa un professeur féminin.

Direction et programmes

886. Malgré l'existence dans les universités de départements d'éducation physique assurant la formation professionnelle requise le gouvernement devra prendre la responsabilité d'intensifier pa un système de bourses, le recrutement et la formation du personne suffisant, fournir aux écoles de tous les niveaux des programme bien définis, pourvoir à l'installation de locaux et de terrains d'édu cation physique, et à l'équipement de ces locaux. Le retard d Québec dans ce domaine va nécessiter la mise sur pied d'une vast organisation, et requérir une direction efficace et dynamique. I est urgent de nommer, au ministère de l'Education, un organisateu de l'éducation physique assisté d'un comité consultatif de spécia listes.

Conclusion et recommandations

887. Pour assurer, dans notre système scolaire, l'éducation phy sique nécessaire au développement intégral de l'enfant, nous for mulons les recommandations qui suivent.

(280) **Nous recommandons que l'éducation physique soi obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement jusqu'après la 13e année, durant au moins deu heures par semaine.**

(281) **Nous recommandons, comme mesure temporaire que les titulaires actuels des classes élémentaire soient encouragés à suivre des cours d'été de per fectionnement en éducation physique.**

(282) **Nous recommandons que chaque commission scolair régionale confie la direction de l'éducation physiqu au niveau élémentaire à un spécialiste qualifié.**

(283) **Nous recommandons que, le plus tôt possible, l'édu cation physique au niveau secondaire soit confiée à des spécialistes possédant une licence dans cett branche.**

(284) **Nous recommandons qu'on accorde priorité, dans l distribution du personnel qualifié et de l'équipemen requis, aux écoles des quartiers pauvres des villes**

(285) **Nous recommandons que soit nommé à la Directio des programmes du ministère de l'Education, u**

organisateur de l'éducation physique, qui ait la responsabilité de faire préparer et faire reviser les programmes et d'en faire surveiller l'application.

286) **Nous recommandons que le ministère de l'Education établisse des normes au sujet des locaux et de l'équipement d'éducation physique requis dans les écoles nouvelles et pourvoie au réaménagement des écoles existantes en fonction des exigences de cette discipline.**

CHAPITRE XXIII L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU NIVEAU SECONDAIRE

88. Dans l'aménagement nouveau des structures scolaires que ous proposons, l'enseignement technique se trouvera intégré à enseignement secondaire pour tous, dans des écoles régionales olyvalentes. Il en sera de même pour les enseignements com- erciaux et ménagers donnés actuellement soit dans les écoles se- ondaires, soit dans les instituts familiaux, soit dans d'autres éta- lissements indépendants. Dans la perspective qui est la nôtre, ces nseignements, au niveau secondaire, sont parmi les plus impor- ants qui soient, non seulement parce qu'ils permettront une orien- ation progressive et plus juste des aptitudes de chacun, mais aussi arce que tout homme aujourd'hui doit, d'une façon ou de l'autre, articiper à la transformation de la matière et du monde, soit par ne activité pratique et concrète, soit par une activité de l'esprit. t tous doivent être en mesure de comprendre les activités pra- ques qui sont à la base même de notre vie quotidienne et de la vilisation technique où nous vivons. Nous étudierons, dans ce hapitre, les formes que doivent prendre ces enseignements pra- ques, au niveau secondaire, selon qu'il s'agit d'une éducation né- essaire à tous, ou d'une formation professionnelle qui se terminera vec le cours secondaire.

Intégration au secondaire des enseignements technique, commercial, agricole, ménager ou familial

I

L'éducation technique ou ménagère pour tous

89. Pour celui qui se dirigera finalement vers les activités tech- ologiques ou vers des études professionnelles courtes, à l'institut, u vers des études professionnelles longues, à l'institut puis en fa- ulté, l'éducation technique ou ménagère, après avoir servi à son rientation, constituera pour lui un élément de sa formation et de

Premier objectif : apport culturel

sa culture. Un intellectuel qui ne comprend absolument rien au techniques, qui ne sait pas comment tenir un marteau ou une sc comment fonctionne le moteur de son automobile ou comment fait cuire un poulet est un être incomplet, dans le monde moderne On pourrait dire de lui ce que Péguy disait des citoyens de la cour de Kant : «Ils ont peut-être les mains propres, mais ils n'ont p de mains». Chacun doit non seulement participer au mouveme de la civilisation, mais comprendre plus clairement les divers mod — pratiques aussi bien que conceptuels — de cette participatio L'éducation technique permettra aussi à chacun de se rendre comp de ses aptitudes manuelles, du degré de coordination entre son cer veau, ses yeux et ses mains, de son goût plus ou moins prononc pour les choses, les activités pratiques et concrètes, les machine chacun se préparera ainsi à des occupations qui peuvent meubl agréablement et utilement ses loisirs; et chacun se sentira un pe plus indépendant d'autrui dans la mesure où il pourra exécuter lu même un certain nombre de travaux et de besognes utiles à lu même, à sa famille ou à la communauté. Cette éducation et cet culture techniques pour tous contribueront au respect mutuel ent les hommes de professions diverses. Ajoutons que le cours propr ment technologique : analyse des propriétés et aspects fonctio nels de l'objet technique: cendrier, boulon, table, maison, pont, sy tème routier, etc. forme à la rigueur logique, à l'esthétique de géométrie fonctionnelle; cette culture technique est un aspect fo damental de l'humanisme contemporain. Mais le principal appo de la formation technique pour tous, c'est, comme le souligne Whit head, le fait que l'activité créatrice et l'exécution concrète s'y tro vent intimement liées, l'une modifiant l'autre à mesure, selon u processus qui développe la prévoyance, en associant constamme celle-ci à la réalisation[1]. C'est une école de réalisme.

Deuxième objectif : une meilleure orientation —

890. Autrefois, un certain nombre d'enfants, en général venus d milieux modestes, faisaient successivement leurs classes élémen taires, puis leur cours technique, en deux étapes distinctes; le autres enfants, en général de milieux plus favorisés, faisaient leu classes élémentaires, puis leurs études secondaires et universitaire Le milieu en décidait, la plupart du temps, le fils d'avocat songeai d'abord à être avocat ou médecin, le fils de manoeuvre n'osant guèr rêver plus haut qu'à devenir manoeuvre ou peut-être ouvrier spé cialisé. Cette décision précoce au sujet de l'avenir était souvent mal inscrite dans les aptitudes mêmes de l'enfant. La culture, su tout livresque, se trouvait réservée à une partie de la populatio qui n'était pas nécessairement la plus apte à la recevoir, tand

(1) "It is creative experience which makes your thought, experien which teaches you to coordinate art and thought, experience leading you to appreciate thing with foresight and foresight with achievement. Technical education gives theory, and a theor insight as to where theory fails." Alfred North WHITEHEAD, *The Aims of Education*, Mentor Books, 1951, p. 61.

ue l'enfant engagé dans la filière technique n'avait guère de
ance d'en sortir et se trouvait prématurément coupé de l'héritage
tellectuel auquel les autres seuls avaient part. Le système d'options
– incluant les options techniques — que nous préconisons permet
ne orientation progressive et beaucoup plus mobile et répond à «la
cessité de faire commencer tous les individus par la formation
alisatrice et manuelle »[1]. Durant les deux premières années
secondaire, dans les structures que nous proposons, tous les en-
nts feront l'expérience des activités manuelles et pratiques aussi
en que des activités intellectuelles de ce niveau. Ils échapperont
nsi à la prédétermination imposée par le milieu. Le fils de mé-
ein qui aurait en réalité une vocation d'électrotechnicien, par
xemple, se sentira libre de la suivre et y deviendra plus productif et
us heureux, le fils de manœuvre qui aurait des dons pour devenir
chitecte, physicien ou linguiste aura un peu plus de chance de se
éaliser dans le sens de ses aptitudes, malgré l'influence limitative
core considérable qu'un milieu défavorisé ou modeste peut exer-
r sur son orientation. Dans un cas comme dans l'autre, la société
ura utilisé son capital humain mieux qu'elle ne pouvait le faire
ans le système scolaire traditionnel, et elle aura contribué à un
eilleur équilibre mental de l'individu.

a) 7e et 8e années, exploration :

i. organisation

91. A son arrivée à l'école secondaire, l'enfant aura un program-
e comportant environ deux tiers de matières de base et un tiers de
ours-options. C'est le moment où chacun passera, par un système
roulement, dans les divers ateliers où l'on travaille le bois et les
étaux, d'abord au moyen d'outils et d'instruments, ensuite au
oyen de machines; les filles pourront choisir aussi ces cours —
usieurs d'entre elles travailleront de cette façon en usine, — ou
en des cours-options en sciences ménagères, — couture, cuisine,
ntretien ménager; un garçon qui voudrait, parmi ces enseignements
chniques, choisir la cuisine le pourrait aussi. Cette période d'ex-
oration sera d'un semestre par cours-option, ce qui permettra à
aque élève d'expérimenter quatre techniques fondamentales du-
nt ces deux années : le cours-option devrait être d'au moins deux
trois heures par semaine; ensuite, chaque enfant choisirait l'un
s quatre groupes d'enseignements techniques ainsi explorés et ex-
rimentés. Ces cours-options dans les matières techniques devraient
mporter un programme élaboré très soigneusement, évitant le
mple bricolage et permettant une observation véritable des di-
rses aptitudes manuelles et techniques de chaque enfant; on
scrira, dans le carnet scolaire de l'élève, ses succès ou insuccès
ans chacune des techniques expérimentées, les habiletés particu-
ères qu'on a pu déceler en lui. Pendant ces deux années, bien
ntendu, chacun poursuivra très sérieusement ses études dans les

[1] René GAL, "L'avenir et les problèmes actuels de l'enseignement", dans *L'Education nationale*, 27 janvier 1966.

matières de base, langue maternelle, mathématiques, langue secon canadienne, etc., tel élève se trouvant, pour le français ou les math matiques, dans un rythme rapide, tel autre dans le rythme moyen lent, tous étudiant les sciences, l'histoire, la géographie et les verses matières du programme, poursuivant leur initiation à musique et aux arts plastiques, recevant régulièrement l'éducati physique nécessaire à leur santé et à leur développement.

ii. les enseignements techniques ou ménagers

892. Les enseignements techniques appropriés à ce niveau sont l suivants : 1. dessin industriel; 2. travail du bois; 3. artisanat : c ramique, tissage (toujours avec la collaboration du professe d'arts plastiques); 4. travail du métal en feuille; 5. réparation entretien de petits moteurs ou d'appareils mécaniques simple 6. électricité et réparation d'appareils électriques domestique 7. couture, tricot, connaissance des étoffes et tissus; 8. cuisine alimentation; 9. tenue de maison, entretien des appareils dome tiques, soin des enfants, hygiène familiale; 10. jardinage, etc. C techniques sont à la base de diverses occupations, et elles sont util à tous dans la vie courante. Le maître doit exiger de chaque élè de la précision et de l'ordre dans son travail, un certain niveau sens critique au sujet de ce qu'il a fait, la connaissance des pri cipes mécaniques et scientifiques qui sont à la base de son travai il doit observer l'élève pour se rendre compte de son habileté m nuelle, de sa rapidité, etc.

b) 9e, 10e, 11e années :

i. culture pratique continue

893. Après ces deux années d'expérimentation dans le domaine d techniques, chacun devra, tout le long des études secondaires, co server un cours-option en matière technique d'au moins une heu par semaine toute l'année ou de deux heures durant un semestre chaque année. A partir de ce stade, c'est-à-dire en 9e année, l enseignements techniques se diversifieront davantage: 1. certai élèves choisiront l'un des enseignements pratiques qu'ils n'avaie pas choisis en 7e et 8e années; 2. certains pourront choisir un cour option parmi les cours d'initiation au travail, par exemple dans groupe des emplois de bureau, des services de réparation, des se vices personnels; 3. enfin des cours-options nouveaux, de type pr technologique, s'entremêleront aux cours-options dans les arts aux cours-options dans les matières de type conceptuel: dessi technique, musique vocale ou instrumentale, dactylographie, st nographie, mathématiques commerciales, budget familial, techniq de la photographie et du cinéma, langues vivantes, langues a ciennes, chimie, biologie, etc. Ainsi, peu à peu se préciseront et dessineront les aptitudes et les goûts de chacun aussi bien dans domaine pratique des réalisations que dans le domaine plus exc sivement intellectuel.

ii. bifurcations progressives

894. L'adaptabilité du système aux dispositions naturelles de ch cun permettra une orientation pédagogique beaucoup plus soupl

us graduelle, jamais tout à fait irréversible et donnera à tous
ne culture plus étendue leur permettant d'éviter les inconvénients
une spécialisation trop précoce. Même dans le seul domaine tech-
ique, la culture de chacun sera polyvalente. On pourra aussi, dans
système d'options, garder plus longtemps aux études ceux qui
utrefois quittaient l'école par suite d'échecs scolaires, par manque
motivations suffisantes dans leur travail scolaire, ou parce que
cole était trop éloignée des réalités de la vie. Les élèves dont les
udes ne dépasseront pas le niveau du secondaire pourront, dès
ne l'orientation scolaire en verra l'opportunité, entreprendre les
udes proprement techniques et professionnelles de niveau secon-
aire — initiation au travail, cours de métiers, etc. — dont nous
parlerons plus loin.

Esprit de cet enseignement

95. La formation technique devrait être considérée, par la direc-
on de l'école et par tous les enseignants, comme une culture
dispensable. Les résultats scolaires dans ces disciplines doivent
voir la même importance que les résultats scolaires dans les autres
atières. Il serait fructueux, nous semble-t-il, que l'élève doué,
omis à un brillant avenir coudoie, à l'atelier, le futur manoeuvre
le futur employé du bâtiment; la supériorité de celui qui est
jà en train de se spécialiser dans une technique sur le futur
chnicien ou professionnel aura une valeur éducative pour les
s et les autres, préviendra les complexes de supériorité ou d'infé-
orité possibles, établira les bases de la société démocratique sur
respect et l'amitié des uns envers les autres.

Le personnel enseignant

96. Le personnel enseignant, pour les enseignements et cours-
tions dans les matières pratiques, aura été formé à l'École normale
chnique ou dans un centre universitaire de sciences appliquées ou
ns une faculté de commerce. Il devra se montrer exigeant pour
haque élève, aussi bien pour ceux qui sont en train d'apprendre leur
étier que pour ceux qui se dirigeront ailleurs; tous auront droit
la même considération et à un égal respect. Ce respect pour
acun et pour la dignité des différentes formes de travail sera,
soi, une éducation démocratique et humaine d'une valeur ines-
mable.

II

L'initiation au travail

Objectif

97. Le cours d'initiation au travail, dans notre terminologie
olaire, désigne une période de formation consacrée à l'appren-
ssage des occupations les plus simples du monde du travail : garde
entretien des bâtiments, emplois dans l'hôtellerie, la filature, la
écanique, services des garages, de buanderie, de cuisine pour

divers établissements, emplois de la ferme, etc. Cet apprentissag
consiste à donner à l'élève un certain nombre d'habitudes et
comportements appliqués à une activité définie qui lui permett
de gagner sa vie. On développe la motricité générale de l'enfan
par l'éducation physique, et la motricité plus spécifique des gest
professionnels, par l'habitude de ces gestes. Il est important q
ce cours comporte une formation générale bien ajustée aux futur
occupations de l'élève, et d'un niveau suffisant, ainsi qu'une fo
mation sociale, économique, politique et religieuse élémentaire
Il est également important que le cours d'initiation au travail
soit pas trop étroitement limité à une seule occupation, afin d'a
surer une certaine mobilité d'emploi; ainsi l'initiation au servi
des tables devrait comporter une formation spécialisée suffisamme
large pour rendre l'élève apte au service domestique familial, au
autres services de l'hôtellerie, etc.

Effectifs scolaires

898. Il est à peu près impossible d'évaluer avec certitude le nom
bre de gens requis dans cette classe d'emplois ou encore la pr
portion de ceux qui s'y dirigeront d'ici quelques années, éta
donné la rapide évolution des emplois qu'entraînent certai
changements techniques. Quelques hypothèses prennent po
base la proportion des quotients intellectuels se situant entre 7
et 90 dans la population d'un pays; cette proportion est évalu
à 25% et semble comparable d'un pays à l'autre. Cependa
ces hypothèses restent de simples indications; en effet, les tes
d'intelligence ne sont peut-être pas suffisants à eux seuls po
prédire le succès scolaire; d'autre part, à cause de blocages affe
tifs, certains enfants fonctionnent comme des retardés intellectuels
par ailleurs on sait aujourd'hui que les enfants venus de milieu
défavorisés obtiennent en général un résultat de test plus bas q
les enfants venus de milieux plus favorisés; le développement d
aptitudes innées de l'enfant se poursuit dans des circonstanc
beaucoup plus favorables dans le deuxième cas que dans le premie
il n'est pas impossible que, dans un système scolaire amélioré, u
excellent enseignement élémentaire, joint à l'amélioration généra
des conditions de vie et à l'urbanisation croissante, n'arrive
compenser en partie pour les déficiences du milieu familial
social, ce qui ferait varier considérablement les proportions
dessus. On doit espérer que la proportion des enfants qui
dirigeront vers le cours d'initiation au travail sera relativeme
réduite, — si l'on cherche à encourager chacun à se développer
à étudier le plus longtemps possible —, et qu'elle ne dépassera p
10% de la population scolaire des 8e et 9e années; à ce niveau
avec le prolongement de la scolarité obligatoire et le passage aut
matique au secondaire, on a encore presque 100% de la populatio
scolaire de cet âge dans les écoles secondaires.

99. L'orienteur pédagogique essaiera de garder le plus long- mps possible à l'école tous les enfants de cette catégorie; en ffet, ils trouveront difficilement un emploi avant l'âge de 18 ns; par ailleurs, plus ils pourront acquérir de formation générale professionnelle, mieux ils seront pourvus pour gagner leur vie. n enfant entré a l'école élémentaire à six ans pourra, s'il a fait ne année de rattrapage et peut-être une 7e préparatoire, être gé d'environ 16 ans, après les deux années d'expérimentation et exploration; le cours d'initiation au travail durant deux ans, il sortira à 18 ans s'il le commence au début de la 9e année. Les èves qui terminent le cours d'initiation au travail devront être ncouragés à poursuivre leur formation soit dans les centres d'ap- rentissage ou dans la première année du cours de métiers de école secondaire ou bien par des cours du soir. Politique de l'orientation

00. Le cours d'initiation au travail se donne actuellement, sous juridiction de quelques commissions scolaires, dans des écoles servées exclusivement aux élèves qui suivent ce cours. Dans le ystème d'écoles secondaires polyvalentes que nous préconisons, cours d'initiation au travail pourrait, pour la partie spécialisée, donner dans des bâtiments ou ateliers destinés à cette fin; mais s élèves devraient faire leurs études générales dans les classes l'école secondaire appropriées à leur rythme d'apprentissage, dans des classes spéciales mais situées dans l'école secondaire olyvalente; on éviterait ainsi l'isolement et la ségrégation de s enfants. Pour les sports, les loisirs, certaines activités cultu- lles, ils devraient être avec les autres écoliers. Parfois le fait commencer le cours d'initiation au travail, dans le système tuel, stimule l'enfant et il s'y sent plus heureux; il arrive que rtains d'entre eux se développent alors de façon inattendue et viennent capables de passer dans le cours technique plus avancé, cours de métiers. Degré d'intégration au secondaire

01. Les élèves du cours d'initiation au travail doivent être suivis près et constituer des groupes scolaires plutôt restreints; une cole secondaire de 1,000 élèves, qui aurait de 100 à 200 enfants ans le cours d'initiation au travail, pourrait les diviser en groupes, rtains plus orientés vers les emplois réservés aux filles, d'autres, rs les emplois réservés aux garçons, d'autres convenant aux rçons et aux filles. Le programme devrait se composer d'environ 0% de matières de base communes à tous les élèves, et de 50% matières pratiques et théoriques en relation avec le travail ur lequel on se prépare. Les matières de base seront, pour s enfants : la langue maternelle, la langue seconde, l'éducation hysique, l'histoire, la géographie, l'éducation familiale et civi- ue, l'éducation syndicale et ouvrière, l'initiation aux affaires mples (banques, crédit, etc.) et aux divers services publics et Equilibre des classes, des programmes

aux lois ou règlements qui protègent le citoyen, l'éducation moral ou religieuse. Plusieurs des emplois qui attendent ces enfants (ser vice d'hôtel ou de restaurant, emplois dans les magasins, etc. requièrent de bonnes manières, de l'amabilité, un bon langage, un apparence et une tenue agréables; les éducateurs et les programme devront attacher de l'importance à ces aspects de la formation. L formation professionnelle de ces enfants devra comporter des stage dans le genre d'emploi qu'ils ont choisi; un comité consultatif loca devrait encourager les patrons d'établissement (hôtels, épiceries boucheries, etc.) à réserver des postes pour ces stagiaires; il fau drait veiller à ce que les élèves ne se fassent pas exploiter et re çoivent une véritable formation durant ces stages; on devrai reconnaître, par un certificat officiel ou de quelque autre manière le service que rendent à la société les établissements qui accueillen des stagiaires.

Emplois auxquels prépare l'initiation au travail

902. L'initiation au travail prépare à de nombreux emplois qu nous ne pouvons énumérer tous. Signalons, à titre d'exemple quelques groupes d'emplois, dont quelques-uns conviennent surtou aux garçons, d'autres surtout aux filles, d'autres aussi bien au garçons qu'aux filles, — dans les régions rurales on pourrait ajoute un groupe d'emplois agricoles — :

1er groupe: emplois de bureaux (filles et garçons): préposés au classeurs, aux machines à polycopier, à additionner messagers, chasseurs, etc.;

2e groupe: emplois dans l'hôtellerie, les restaurants (filles e garçons) : concierges, préposés au ménage et à l'en tretien, à la lingerie, à la cuisine simple, au servic des chambres et des tables, au service de la cafétéria au comptoir des journaux et friandises, aux répara tions simples de menuiserie et d'électricité; commi dans les établissements commerciaux;

3e groupe : emplois dans les usines (filles et garçons) : préposé à l'assemblage, à l'ajustage simple, au travail en série à l'opération et à l'entretien des machines simples, à l'emballage, à l'expédition, à la réception, au transpor des marchandises;

4e groupe : emplois dans les services de distribution et de répa ration: préposés au service des automobiles (pom piste, laveur, polisseur, etc.), au service des distri butrices automatiques, au jardinage et à l'entretien des parcs et domaines, au nettoyage des vêtements à la réparation des petits moteurs, des appareils élec triques simples; menuisiers, ébénistes, rembourreurs

briquetiers, autres employés de la construction; cuisiniers industriels: pâtisserie, boulangerie, etc.;

e groupe : emplois dans les services personnels : aides-infirmières, préposées à l'entretien des chambres, aux soins élémentaires des malades, au service domestique dans les familles ou les établissements publics, couturières dans l'industrie.

Esprit et méthodes de cet enseignement

03. Durant les deux années du cours d'initiation au travail, les aîtres, aidés par les orienteurs, guideront les élèves vers les mplois les mieux adaptés à leurs aptitudes, en tenant compte de urs dispositions physiques, intellectuelles et affectives particulièes. Ils encourageront ceux qui le peuvent à se perfectionner encore, suivre des cours du soir, ou même à passer au niveau du cours e métier s'ils en sont capables, ils achemineront vers d'autres cours-ptions ceux qui semblent s'être trompés de voie. L'enseignement oit se baser sur des activités qui engagent la personnalité entière e l'enfant, cherchant à développer toutes ses facultés au maximum, ar des exercices et des explications aussi peu infantiles que posible et par une recherche constante d'activités variées pouvant arder l'intérêt sans cesse en éveil. L'enseignement doit être assez ndividualisé, et l'on doit observer les progrès de l'enfant dans la anipulation, la dextérité, la rapidité; il faut l'habituer à travailler onsciencieusement, à soigner sa tenue, son langage, ses manières. n devra, par des encouragements et par un contact avec les tablissements de stage, veiller à ce que l'enfant s'adapte à son ilieu et y soit relativement heureux, afin d'éviter qu'il ne devienne n délinquant ou un élément de désordre comme c'est souvent le as des déficients mentaux ou des cas situés aux frontières de la ormalité.

Personnel enseignant

04. L'École normale supérieure technique et ses sections ménaères accorderont aux professeurs se destinant à ce genre d'enseignement, un diplôme spécialisé qui devra comporter une solide ormation en psychologie, en orientation et en service social. Les aîtres destinés à ces enfants doivent être capables de donner à eux-ci assez de confiance en eux-mêmes, en même temps que la otion précise de leurs aptitudes et de leurs limites; ils doivent resecter et aimer leurs élèves encore plus que n'ont à le faire les aîtres en général; c'est en effet cette estime qu'on leur manifestera qui aidera surtout les enfants à donner leur mesure et à trouver une satisfaction et un épanouissement. Un certain nombre de maîtres de l'initiation au travail devraient posséder une pécialisation pour l'enseignement aux exceptionnels.

III

Les enseignements de métiers

Objectifs

905. Les cours de métiers auront pour objet de former de employés spécialisés pour diverses occupations manuelles, méca niques, commerciales, agricoles et ménagères dont la variété e le nombre sont considérables dans la société moderne. À la diffé rence de certains emplois auxquels conduit l'initiation au travail le métier requiert une habileté manuelle; il comporte aussi un certaine somme de connaissances théoriques en relation avec l métier; ainsi les métiers de la construction requièrent la con naissance des divers matériaux, de leur préparation ou de leu utilisation. Selon les provinces du Canada, ces cours se donnen entre la 9e et la 12e année; dans la province de Québec, à l'heur actuelle, la durée du cours de métier est généralement de deux ans et, plus rarement, d'une année. Sur une trentaine d'heures hebdo madaires, les deux tiers environ sont consacrés aux travaux prati ques du métier, l'autre tiers se compose de cours de formatio générale: français, anglais, dessin, initiation aux affaires, sciences socioiogie, technologie, dessin, lecture de plans.

Effectifs scolaires et importance sociale

906. On évalue, en utilisant le même point de départ rudimentair que pour l'initiation au travail, la proportion des effectifs scolaire qui se dirigera vers les métiers à environ un tiers de la populatio scolaire globale de cet âge. Si l'on songe que tous les travailleur qualifiés de la construction, de l'électricité, de l'agriculture, qu tous les ouvriers spécialisés de l'industrie et qu'un grand nombr d'employés des transports, communications, mines et services s classent dans cette catégorie des gens de métier, on se ren compte de l'importance, pour notre société, de ce niveau de l'emplo et de la nécessité, par conséquent, d'y bien préparer ceux qui s'y dirigent. Ce n'est pas ici le lieu de retracer l'évolution de l'enseigne ment des métiers dans le Québec, ni de reprendre les données sur l situation actuelle de cet enseignement qu'a réunies et publiées l Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

Durée des études

907. Dans le système à options que nous recommandons, un élèv qui aura choisi une concentration technique en 9e, 10e et 11 années aura parcouru la voie à suivre pour se qualifier dans u métier. Plusieurs des mémoires soumis au Comité d'étude su l'enseignement technique et professionnel proposent que le cour de métiers soit de quatre ans; le niveau de spécialisation auque on pourrait atteindre par un cours-option concentré dans un métie durant les 9e, 10e et 11e années devrait équivaloir à trois ans a moins; il resterait à des finissants de 11e ayant choisi ce cours option concentré dans certains métiers, un complément d'étude à faire pour se qualifier pleinement; ces études complémentaire

pourraient se faire dans les quelques écoles spéciales de métiers, ou peut-être dans un centre d'apprentissage. Une fois dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, on pourrait laisser un élève ne suivre que les cours techniques, tout en tâchant de le convaincre de continuer ses études complètes; à ce moment-là également, il pourrait soit se contenter des cours du soir de l'école secondaire, soit se faire admettre, pour quelques semaines, quelques mois ou une année, à une école spéciale de métiers. Ces écoles, bien entendu, ne doivent pas dédoubler les enseignements offerts dans l'école secondaire polyvalente mais se limiter à des métiers plus spécialisés ou plus rares. Diverses possibilités et diverses formules de transition sont à étudier pour les élèves qu'on ne peut convaincre de continuer leurs études complètes.

Enseignements pratiques du secondaire :
a) cours actuels de métiers

908. Les cours actuellement classés comme cours de métiers sont nombreux; on devra y ajouter les spécialités de ce niveau préparant à des emplois industriels, commerciaux et agricoles et à des emplois plus spécifiquement féminins. Les cours dits de métiers préparent aux emplois :le:

- la construction: menuiserie, maçonnerie, peinture, etc.
- l'automobile : carrosserie, débossage, peinture, mécanique d'ajustage, mécanique d'entretien, etc.
- l'électricité : appareils domestiques, installations industrielles, etc.
- la mécanique : diesel, automobile, ajustage, entretien
- la métallurgie, les mines, la ferblanterie, la tôlerie, la fonderie, la forge, la soudure, l'outillage, la modèlerie, la plomberie du chauffage, etc.
- l'aéronautique
- l'électronique, la radio, la réfrigération, la télévision
- la boucherie, la boulangerie, la pâtisserie, la cuisine professionnelle
- la coiffure
- les métiers de l'imprimerie
- le nettoyage et la teinturerie, la chimie industrielle
- le textile, le tricot et la couture industriels
- la mode masculine ou féminine
- l'horlogerie.

b) enseignements ménagers et métiers féminins

909. Bien des enseignements actuellement donnés dans les écoles ménagères familiales (8e année), les écoles d'arts familiaux (8e année) et les instituts familiaux (9e à 13e années) pourraient

s'orienter vers la préparation à divers emplois et s'intégrer soi aux cours d'initiation au travail, soit aux cours de métiers. Ceu de ces cours qui s'intègrent assez naturellement aux cours d'ini tiation au travail ont été mentionnés au paragraphe 902, dans le 2e et 5e groupes: emplois dans l'hôtellerie et les restaurants, em plois dans les services personnels (aides-infirmières, soins élémen taires des malades et service domestique soit dans les hôpitau soit à la maison). Les cours qui pourraient s'orienter vers l préparation à un métier doivent être diversifiés et plus spécialisés

— spécialiste de la puériculture, aide-infirmière;

— cuisinière spécialisée, modiste, costumière de théâtre;

— standardiste, hôtesse de l'air, hôtesse de restaurant et d'hôtel;

— directrice d'étage, lingère, acheteuse dans les hôtels;

— contremaîtresse dans un magasin, dans une industrie;

— spécialiste des soins de beauté et massages, maquilleuse d théâtre et de télévision.

Notons que bien des emplois mentionnés au paragraphe 908 peuven convenir aussi bien à des femmes qu'à des hommes.

c) enseignements agricoles

910. Les divers enseignements agricoles, en milieu rural, peuven être offerts, sous forme de cours-options, aux garçons et aux fille de l'école secondaire polyvalente:

— enseignements agricoles : botanique, zoologie, culture de diverses régions, connaissance des sols, rotation des cultures

— enseignements artisanaux: travaux légers du bâtiment, d la mécanique, de la forge, entretien et utilisation des ma chines agricoles;

— enseignements industriels agricoles : fromagerie, laiterie beurrerie, sucrerie, conserverie, réfrigération;

— formation administrative et sociale: initiation au droit, à l'hygiène sociale, au commerce, à l'administration des coopé ratives, éducation populaire.

Certains de ces enseignements conviendraient mieux aux mois d'hiver, alors que les travaux de ferme sont plus ou moins en sus pens; d'autres devraient se donner aux saisons où la terre est libre de neige.

d) enseignements commerciaux et industriels

911. Certains enseignements du cours commercial public actuel préparant à divers emplois entreraient aussi parmi les cours-options de ce niveau :

— emplois de bureau: dactylographes, téléphonistes, préposés au courrier, à la réception, à la mécanographie de bureau, au classement des dossiers;

— préposés à l'expédition et à la réception de la marchandise, aux messageries, aux douanes, aux inventaires;

— caissiers de magasin ou de banque, comptables.

Ces divers enseignements devraient comporter des stages pratiques dans un laboratoire commercial ou un bureau réel.

Adaptation régionale, diversification

12. L'école secondaire polyvalente offrant les cours-options de base pour les principaux métiers pourrait cependant viser aussi à s'adapter aux besoins de la région où elle est située et à répondre aux exigences de l'industrie locale: automobile, industrie du bois, manufacture de textile et autres. On devra songer à élargir et diversifier la gamme des métiers plus particulièrement pratiqués par des femmes, en les orientant vers des occupations réellement utiles et lucratives, adaptées à la société d'aujourd'hui. Les métiers de la construction et tous ceux qui réclament une certaine force physique sont réservés généralement aux hommes; mais il n'y a aucune raison de fermer aux femmes qui s'y intéressent les carrières dans l'électricité, le travail des métaux, la mécanique, la radio, l'électronique, le dessin industriel, ou autres; par ailleurs, des occupations comme la puériculture, l'économie ménagère pour divers types d'établissements, écoles, hôpitaux, etc. semblent convenir mieux aux femmes, mais ne doivent pas tous leur être exclusivement réservés. Le ministère de l'Éducation devra songer à mettre sur pied lui-même — ou à encourager des commissions régionales à le faire — certains enseignements spéciaux dont le besoin se fait sentir dans la province: boulangerie, buanderie et nettoyage, service des distributrices automatiques, réparation de radio et de télévision, réparation des montres et horloges, entretien des automobiles, réparation du mobilier, réparation des appareils électriques, réparation des systèmes de plomberie et de chauffage.

Programmes : concentration progressive des enseignements

13. Il serait possible, dès la 9e année, de consacrer 20% de l'horaire à une exploration systématique des métiers, travaux d'ateliers, visites d'industries, etc; deux ans avant la fin de la scolarité obligatoire, l'option technique pourrait constituer 20% du programme; en dernière année, 60%. Un diplôme d'études secondaires (mention : technique) couronnerait ces trois années de plus en plus spécialisées. L'orientation vers le métier devrait être faite avec soin et ne jamais apparaître comme tout à fait irréversible. Ces études requièrent une forme d'intelligence particulière, portée vers l'exécution concrète et aussi capable d'études

théoriques, et beaucoup d'aptitudes manuelles. Certains métier requièrent en outre des aptitudes physiques particulières, force musculaire, taille, bonne vue, rapidité de réflexes, etc.

Degré d'intégration au secondaire

914. Les élèves concentrant leurs cours-options dans une spécialité de métier doivent, comme nous l'avons dit, étudier certaines matières théoriques en rapport avec le métier choisi, et consacrer une bonne part de l'horaire à leurs études techniques; pour l'étude des matières de base, ils peuvent suivre les classes données aux autres élèves, au rythme qui leur convient; dans certaines matières, comme dans les mathématiques, il peut s'avérer pratique de leur donner un enseignement plus directement ajusté à leur future occupation. Bien entendu, ces élèves participent aux activités sportives, aux loisirs et aux activités culturelles de l'ensemble de l'école secondaire.

Coordination avec le niveau technologique

915. Selon un principe qui est à la base même de la coordination des structures que nous proposons, aucun enseignement ne doit, en principe, être absolument terminal, et cela jusqu'au doctorat; cela signifie qu'un bon élève de métier, une fois son cours terminé, pourrait, s'il en a le goût et les aptitudes, continuer ses études spécialisées au niveau de l'institut, dans le secteur technologique. Ce mode d'accès au niveau d'étude pré-universitaire, technologique et professionnel constituerait une excellente préparation pour une partie du personnel de cadre destiné à l'industrie; l'expérience pratique d'un métier est quasi indispensable pour un chef d'atelier, un contremaître, un ingénieur-technicien.

Le personnel enseignant

916. Le personnel enseignant pour les cours de métier devra posséder le même niveau de formation que les autres enseignants du secondaire, c'est-à-dire une licence orientée vers l'enseignement. L'École normale supérieure technique préparera une partie de ces licenciés ainsi que les facultés, centres d'études universitaires et départements de sciences domestiques, d'agriculture et de commerce en collaboration avec les facultés des sciences de l'éducation. Les directeurs d'ateliers auront, outre leur formation technique et sans doute leur diplôme de métier, une spécialisation pédagogique d'un an et un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire.

IV

L'organisation d'ensemble des enseignements professionnels secondaires

Coordination avec le monde du travail

917. L'ensemble de l'enseignement technique et professionnel dispensé dans nos écoles secondaires polyvalentes et dans les quelques écoles spéciales de métiers doit être en constante relation avec le monde du travail; l'enseignement et le monde du travail doivent, ensemble, essayer de prévoir les fluctuations du marché et de l'em-

loi, la disparition de certaines occupations, la modification de certaines autres. Le Conseil d'orientation économique, le ministère de l'Industrie et du Commerce, le ministère du Travail, les associations patronales et professionnelles et les syndicats ouvriers doivent tous collaborer avec le ministère de l'Éducation et avec les commissions scolaires régionales, afin de rajuster constamment l'enseignement aux besoins et aux changements du monde commercial, industriel et agricole.

Organismes provinciaux de direction

18. Les enseignements techniques, agricoles, commerciaux et ménagers, de niveau secondaire, ainsi presque entièrement intégrés à l'école régionale polyvalente, supposent que la Direction des programmes du ministère de l'Éducation comporte un ou plusieurs spécialistes de ces enseignements; il en va de même pour la commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation, créée par la loi établissant un ministère de l'Éducation. Quant à la commission de l'enseignement technique et professionnel, créée par la même loi, nous avons recommandé, dans le chapitre consacré aux instituts, qu'elle devienne la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Pour l'ensemble de l'enseignement professionnel secondaire, soit sous forme de cours-options pour tous, soit sous forme de cours d'initiation au travail et de cours de métiers intégrés au secondaire ou dispensés dans quelques écoles spéciales, il faut nommer, comme pour les autres disciplines du programme, un ou plusieurs organisateurs généraux de ces enseignements, à la Direction des programmes du ministère de l'Éducation; chacun devra être autorisé à s'entourer d'un comité consultatif compétent.

Direction régionale

19. Dans chacune des régions, l'organisation de l'enseignement professionnel de niveau secondaire devra être confiée à un fonctionnaire aussi compétent et dynamique que possible; il aura la tâche considérable de mettre sur pied les cours et ateliers nécessaires, de trouver le personnel requis, de se tenir en relation constante avec l'industrie et le commerce de la région afin d'assurer une continuité aussi parfaite que possible entre l'enseignement professionnel de niveau secondaire et les occupations qui attendent les élèves à leur sortie de l'école.

Équipement requis

20. Le ministère de l'Éducation doit veiller à ce que les ateliers soient économiques et fonctionnels et à ce que les cours soient nettement adaptés au but que poursuit l'enseignement professionnel secondaire : ateliers conçus en vue de la coordination de la main, de l'oeil, du cerveau, et en vue de l'explication des principes scientifiques de base; dans les écoles polyvalentes et les quelques écoles de métiers, ateliers reproduisant les conditions du travail industriel, avec un équipement moderne. Les programmes, les ma-

nuels doivent refléter cette étroite et constante coordination ave
le monde du travail, dans une perspective humaniste.

Conclusion et recommandations

921. Les importantes réformes que nous proposons: intégratio
des enseignements technique, commercial, agricole et ménager parm
les cours-options d'un seul et unique secondaire polyvalent, inte
gration partielle des cours d'initiation au travail et des cours d
métier dans l'école secondaire polyvalente, hausse du niveau de
études techniques et réorganisation de cet enseignement dans d
nouvelles structures supposent certaines mesures que nous énu
mérons dans les recommandations qui suivent.

(287) Nous recommandons que les enseignements tech nique, agricole, commercial et ménager de nivea secondaire soient intégrés à l'enseignement de écoles secondaires polyvalentes sous forme de cours options placés sur le même pied que les autre cours-options offerts à ce niveau.

(288) Nous recommandons que, en 7e et 8e années, chacu des élèves fasse quatre stages d'un semestre, chaqu stage comportant deux ou trois heures par semain dans des ateliers où se donnent les enseignement pratiques de base.

(289) Nous recommandons que tout élève du secondair quelle que soit sa destination future, suive un cours option pratique d'au moins une heure par semain durant les 9e, 10e et 11e années d'études.

(290) Nous recommandons que l'orientation scolaire vis à garder les enfants à l'école le plus longtemp possible, du moins jusqu'à l'âge de dix-huit ans

(291) Nous recommandons que les élèves du cours d'ini tiation au travail partagent les sports, les loisirs et les activités culturelles des autres élèves du niveau secondaire.

(292) Nous recommandons qu'on n'admette un élève dan les quelques écoles spéciales de métiers que le plu près possible de la fin de sa scolarité obligatoire

(293) Nous recommandons que le cours de métier soit d quatre ans, mais que les trois premières année d'études soient intégrées à l'enseignement offer par l'école secondaire polyvalente.

(294) Nous recommandons qu'on reconnaisse toute libert aux jeunes filles quant au choix d'un métier o d'une occupation professionnelle.

295) **Nous recommandons que l'on encourage les élèves qui le peuvent à passer des cours de métier du secondaire au cours technologique correspondant, à l'institut, de façon à préparer le personnel et les cadres dont l'industrie et le commerce ont besoin.**

296) **Nous recommandons que tous les professeurs des cours-options dans des matières pratiques, au niveau secondaire, soient titulaires d'une licence d'enseignement technique et que les chefs d'ateliers soient titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement technique.**

297) **Nous recommandons qu'on nomme, à la Direction des programmes du ministère de l'Education, au moins un organisateur de l'enseignement professionnel secondaire, et que celui-ci soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif compétent.**

298) **Nous recommandons que l'on nomme, dans la commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation, des représentants de l'enseignement professionnel et du monde du travail.**

299) **Nous recommandons que l'on nomme, dans chacune des régions de la province, un organisateur régional de l'enseignement professionnel secondaire qui devra organiser cet enseignement, recruter le personnel compétent, se tenir en relation constante avec le monde du travail de la région et de la province.**

300) **Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'enseignement professionnel secondaire s'occupe activement du problème de la main-d'oeuvre féminine et prévoie une diversification de la préparation technique et professionnelle à offrir aux jeunes filles.**

CHAPITRE XXIV

LA FORMATION PHILOSOPHIQUE

Objet et caractère distinctifs de cette discipline

22. On peut prendre la philosophie dans le sens très large ue lui donnent les Anglo-saxons et l'assimiler au simple bon sens, la recherche intuitive ou pratique par laquelle on se fait une opi- ion sur quelque chose. La philosophie peut aussi être envisagée omme une discipline qui habitue l'intelligence à réfléchir avec ri- ueur et avec précision sur les questions fondamentales qui se po- ent à l'être humain. Entendue dans ce dernier sens, la philosophie e doit pas être un exercice d'érudition, mais un apprentissage. l ne suffit pas d'apprendre de la philosophie, il faut apprendre à aire de la philosophie. Il s'agit là beaucoup plus d'une formation ue d'une instruction. Tout ce qui importe aux hommes peut servir e point de départ à la philosophie qui ensuite, par un élargisse- ent et un approfondissement progressifs, atteint à des notions bstraites ou synthétiques — comme le bien, le vrai, par exemple, — qui constituent des objets de réflexion philosophique. La littéature, la religion s'interrogent aussi sur le sens de la vie; si elles e distinguent de la philosophie, c'est plutôt par la manière d'abor- er les problèmes que par les problèmes qu'elles se posent.

La philosophie dans les programmes scolaires:
a) difficultés:
i. maturité insuffisante

23. On peut se demander s'il est opportun d'inscrire la philoso- hie dans les programmes scolaires, à la fin et comme couronne- ent des études non spécialisées. Cette formation présente, à ce tade qui est celui de la fin de l'adolescence, certaines difficultés. a philosophie atteint très vite, en effet, aux problèmes fondamen- aux de l'homme, aux questions que se pose, plus ou moins explici- ement, tout esprit qui possède un certain niveau de maturité; elle 'appuie sur l'expérience même de la vie et cherche à la synthéti- er en une certaine signification globale. Avec des adolescents, ont l'expérience est encore insuffisante et fragmentaire, on ne

pourra prendre appui sur ce naturel effort de synthèse qui caract
rise souvent la maturité; on devra, un peu artificiellement, lei
faire d'abord prendre conscience de bien des questions qu'ils ne
posent pas encore, qu'ils ne savent pas comment poser, ou qu'ils
se seraient peut-être jamais posées.

ii. mise en question ou dogmatisme

924. La philosophie pose plus de questions qu'elle ne fournit
réponses et se remet elle-même constamment en question; c'est p
ce processus incessant qu'elle continue d'exister et qu'elle se dév
loppe. Il faut, au maître de philosophie, un rare doigté pour arrive
par l'exercice philosophique, à donner à l'élève plus de moyens
conquérir sa propre pensée, de la dépasser, de croire en la raiso
humaine, que de motifs de scepticisme; et cela sans tomber pou
autant dans un dogmatisme confortable et réconfortant qui résou
les problèmes sans les avoir vraiment posés. Car tous les dangers q
menacent constamment la philosophie et le philosophe se retrouver
aussi au niveau scolaire.

b) avantages:
i. maturation de l'esprit

925. Par ailleurs, la philosophie, par la vue totale qu'elle cherch
à atteindre, répond à bien des curiosités et inquiétudes informulé
ou mal formulées de l'adolescence, contribue à la maturation de
personne; le saisissant au terme des études, sans initiation pré
lable, elle provoque souvent chez l'élève un intérêt très vif et l'aide
percevoir le sens général de ses diverses connaissances et de
propre existence. Les horizons nouveaux qui s'ouvrent alors peu
vent causer une confusion momentanée qui représente sans dou
aussi un dépaysement salutaire. L'intelligence s'ouvre aux pr
blèmes humains, affine ses moyens de perception et d'analys
Peut-être la plupart des élèves n'auront-ils finalement perçu qu
l'objet d'ensemble de la philosophie, ce qu'elle cherche, où elle
situe, comment elle procède; c'est déjà un acquis fort précieux.

ii. éveil de la conscience, formation critique et liberté

926. Celui qui a été initié, ne serait-ce que rapidement, à la disc
pline philosophique sera plus conscient et plus libre; habitué à refl
chir, à réexaminer les problèmes, il cédera moins facilement qu
d'autres aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés
il saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saur
préférer une chose à une autre. Il aura acquis la possibilité per
sonnelle d'en arriver à la conscience claire d'un certain nombre d
problèmes. Il prendra des décisions avec plus de lucidité et don
plus de liberté. La valeur éthique de cette formation est inestimabl

iii. primauté de l'esprit

927. La philosophie doit protéger l'esprit contre les mythes, co
tre les conformismes, le garder des glissements aveugles, l'empêche
de se laisser submerger ou enliser dans la société technique et l
civiliaation de masse de notre temps. Celui qui réfléchit méthod
quement reste une personne autonome, désire que l'intelligenc

omine les forces matérielles qui font de plus en plus pression sur
s existences. « Ce que j'entends par sagesse, écrit Bertrand Rus-
ell, est, sans l'ombre d'un doute, plus précieux que les rubis. Le
onde a plus besoin que jamais de cet état d'esprit. Si l'humanité
eut l'acquérir, nos nouveaux moyens de puissance sur la nature
uvrent des perspectives de bonheur et de bien-être telles que
homme peut difficilement les imaginer. Si l'humanité n'y parvient
as, chaque découverte nouvelle nous rapproche du désastre sans
ecours. »

iv. épanouissement de l'être

28. Le passage de la connaissance confuse à la conscience claire, d'après Spinoza, est générateur de joie et de perfection[1]. Cette conformité et cette adhésion de l'esprit à la vérité transforment vraiment la personne par sa participation à une réalité qu'elle a assimilée et absorbée et qui est devenue elle-même. L'esprit s'agrandit par la philosophie peut-être encore plus que par toute autre discipline, parce que la philosophie lui donne les raisons de la vie, de l'être et des choses. Le plan d'universalité où se situe la philosophie aide la personne à voir sa vraie place dans le monde des réalités et des idées et répond ainsi à l'une de ses inquiétudes et à l'un de ses besoins les plus profonds.

v. valeur culturelle

29. La culture occidentale ne peut se comprendre sans la connaissance de la pensée philosophique. Toute la littérature en est imprégnée, et cela est encore plus vrai de la littérature contemporaine qu'auparavant. A celui qui n'a jamais réfléchi sur une page de Platon, d'Aristote, de Thomas d'Aquin, de Descartes, de Kant, de Hegel, de Marx, de Bergson, de Sartre ou de tant d'autres philosophes échappe toute une dimension intellectuelle absolument irremplaçable. Le sens de bien des oeuvres, celui de la culture, celui de la vie politique, ne se comprennent bien souvent qu'en rapport avec les positions philosophiques — marxisme, existentialisme, ou autres.

c) utilité d'une initiation

30. Les difficultés que comporte la formation philosophique de la jeunesse sont largement compensées par le profit qu'elle peut en tirer. Pour que cette formation évite les principaux écueils qu'elle rencontre souvent, elle devrait être conçue comme une initiation aux méthodes de cette discipline et aux grands problèmes que celle-ci aborde généralement. Il ne s'agit pas de faire connaître aux élèves de ce niveau toute l'histoire des idées, ni de chercher à répondre avec eux, par une méthode infaillible, à tous les problèmes; on devra centrer cette initiation sur quelques problèmes tout au plus qui, de toute façon, s'inséreront dans cette constellation plus générale que constitue l'ensemble de la pensée philosophique.

1) Emile BREHIER, *Les thèmes actuels de la philosophie*, P.U.F., 1959, p. 3.

Critiques contre la philosophie

931. La philosophie et l'enseignement ou la formation qu'on en tire à l'usage de la jeunesse, ont fait l'objet de nombreuses critiques. Ces critiques dénoncent des abus ou des erreurs qui menacent toujours la philosophie et les philosophes. Aucune discipline n'est plus constamment en état de crise, en butte aux objecteurs, eux-mêmes philosophes. Cette dialectique est sans doute conditio même de son existence et de son évolution. Au Québec, où la philosophie occupe une place prédominante dans l'enseignement des dernières années des collèges classiques, on a, d'une part, critiqué dogmatisme des manuels faisant autorité, qui a contribué à prolonger le conservatisme du milieu sur des problèmes comme ceux du vote des femmes, de la gratuité scolaire, d'un ministère de l'Education; d'autre part, on a souligné diverses déficiences de l'enseignement de la philosophie : usage excessif de certaines formes décadentes du thomisme, manque de recours aux sources, vocabulaire et présentation archaïques, coloration trop théologique. Une réforme est amorcée depuis une quinzaine d'années et commence déjà à donner des résultats.

Erreurs à éviter:
a) abus du jargon

932. Pour se garder de ces déviations et des glissements de tous ordres, la philosophie et ceux qui essaient de donner à la jeunesse une formation philosophique doivent éviter soigneusement certaines attitudes erronées. Rabelais caricaturait déjà la plus voyante de ces attitudes, l'abus des jargons pédants. La rigueur dans le maniement des idées et des abstractions, qui doit caractériser la philosophie, a porté celle-ci, par besoin de précision, à définir pour son usage un certain nombre de mots dont elle se sert ensuite comme d'un code; ce sont ses symboles algébriques, en quelque sorte. Le sens philosophique des mots, dans un système donné, peut s'éloigner considérablement du sens courant ou même s'y opposer; ainsi Valéry parle de la *matière*, ou du sujet d'un poème et de sa *forme*, c'est-à-dire son style, alors que le philosophe thomiste appelle *forme* la pensée même et *matière*, l'enveloppe des mots. Certaines oeuvres philosophiques peuvent ainsi devenir incompréhensibles — par abus du vocabulaire adopté par un système particulier — aux usagers ordinaires de la langue normale; d'autres philosophes, comme Platon, Descartes ou Bergson n'utilisent pas de vocabulaire technique; la langue des autres hommes leur suffit. On sait que ce langage réservé des philosophes peut s'étendre aussi aux formes de la logique et du raisonnement, avec lesquelles on doit apprendre à jongler; cette virtuosité devient alors facilement une dialectique et une logique fonctionnant à vide.

b) l'oubli de l'objet de la philosophie

933. En mettant surtout l'accent sur la technique du raisonnement, on peut oublier l'objet même que vise la philosophie, la connaissance des choses et la réflexion sur les grands problèmes humains. Bien loin de transcender la situation de l'homme

en quête de sa signification dans le monde, on accentue ainsi le sentiment qu'il peut avoir de l'absurdité de cette situation. On ne fait qu'ajouter au chaos mental dont le philosophe cherche à émerger au moyen de sa raison. Car une certaine logique implacable et parfois le syllogisme le plus parfait peuvent être fort bornés et constituer des oeillères qui empêchent de voir le réel dans son entier avec ses nuances et ses impondérables. Et ce qui est parfaitement clair n'est pas nécessairement vrai.

c) aspiration à un système complet

934. Une autre tentation de la philosophie, c'est de vouloir tout dire sur toutes choses, en un système complet, bien refermé sur soi-même comme un cercle parfait; cette visée, bien naturelle, est trop ambitieuse. Le philosophe devrait se réjouir du moindre atome de vérité qu'il peut découvrir par lui-même. Il faut se rappeler que les grandes oeuvres et les sommes philosophiques se sont élaborées de proche en proche, atteignant d'abord des vérités partielles. Apprendre à des élèves à faire de la philosophie, ce n'est pas leur donner la prétention démesurée qu'ils atteindront à la vérité sur toutes choses, mais les habituer à rechercher avec modestie certains fragments de vérité. Et ce n'est pas les former à la philosophie que de leur transmettre simplement un système complet de pensée venu d'un autre, avant qu'ils ne se soient eux-mêmes posé d'abord personnellement les questions que cet autre se posait au départ; car la philosophie ne serait alors qu'érudition et non plus formation, discipline de l'esprit, recherche. Si le philosophe ne peut songer que hardiment à organiser toute sa pensée en un système relativement synthétique, il est tout à fait utopique d'imaginer qu'un simple apprenti-philosophe y parviendra au sortir de l'adolescence; ce serait le tromper que de le lui laisser croire. La philosophie ne lui permettra de trouver que des réponses partielles et incomplètes à certaines des interrogations qui le préoccupent. Certaine prétention à l'universalisme a parfois entraîné la philosophie à d'humiliantes erreurs, lorsqu'elle a voulu imposer ses propres dictées à la science. Il est dorénavant difficile au philosophe de confondre sa réflexion sur la science et la recherche du savant lui-même.

d) confusion avec la théologie

935. On doit aussi bien distinguer la philosophie, qui utilise exclusivement la raison naturelle, de la théologie, qui s'appuie sur la parole de Dieu et ensuite procède en se servant de la philosophie. On peut être philosophe sans être théologien; l'inverse serait le fait d'un mauvais théologien. On ne doit pas non plus confondre raison et foi; religion et philosophie ne sont de soi nullement contradictoires, mais doivent être bien distinctes. Autrement, on nuit à l'une aussi bien qu'à l'autre. La passion de vérité qui doit animer le philosophe peut le conduire à une religion, mais pas nécessairement. La foi religieuse, sans cesser d'être raisonnable, dépasse la raison, est

ouverte aux simples et aux doctes. Un philosophe peut se nourri d'une vision religieuse du monde, chrétienne ou autre; sa démarch philosophique doit rester rationnelle et rigoureuse. Un théologien par ailleurs, peut chercher à démontrer par la philosophie que l religion n'est pas contraire à la raison, mais sans s'imaginer qu cette démonstration entraînera d'elle-même une adhésion de foi.

c) dogmatisme, psittacisme

936. Il serait sans doute fastidieux de reprendre en détail le critiques formulées à l'endroit de l'enseignement de la philosophi dans les collèges du Québec. Il est certain qu'on ne fait pas de l philosophie quand on se contente d'apprendre par coeur des syn thèses ou des conclusions tirées d'un système unique, comme on l': déjà fait ici avec le thomisme; la pratique serait aussi absurde s'i s'agissait d'une autre philosophie. Faire apprendre par coeur u résumé et certains raisonnements de Platon ou de Heidegger n serait pas non plus philosopher; il ne pourrait s'agir là que d'u exercice de troisième ordre; de même un élève qui copie une toil de Picasso ne fait pas oeuvre de peintre, mais se livre à une occu pation technique. La confusion de la théologie et de la philosophi a souvent porté aussi les maîtres de philosophie à utiliser le raison nement pour prouver à posteriori des vérités d'ordre religieux admises d'abord par la foi; c'est là une façon incorrecte d'utilise la philosophie. Philosopher c'est chercher, de proche en proche, e en toute liberté, la réponse à une question que l'on se pose; ce n'es pas répondre à une question qu'on ne se posait d'abord pas.

Quelques méthodes:
a) sensibiliser aux problèmes, les situer

937. On doit corriger et éliminer, là où elles existeraient encore ces falsifications flagrantes de la démarche philosophique; la ré forme doit venir des philosophes et maîtres de philosophie eux mêmes; c'est leur propre attitude philosophique que certains devron corriger; seule une conception de la philosophie comme science autonome peut inspirer la pédagogie de cette discipline, si admira blement illustrée dans les dialogues platoniciens. Le premier momen de cette pédagogie consistera à sensibiliser l'étudiant aux pro blèmes philosophiques. L'élève parvenu à la fin de l'adolescenc et de ses études générales a une tendance naturelle à se poser de questions d'ordre intellectuel et d'ordre moral, il s'interroge su le sens de sa liberté, il entrevoit quelques-uns des problèmes d monde contemporain; sa curiosité et ses inquiétudes cherchent à s'ordonner en une synthèse; la philosophie doit s'appuyer, au départ sur ces préoccupations plus ou moins confuses. « À l'origine d'un philosophie, il y a toujours une situation intolérable, il faut en sortir. On ne philosophe pas pour passer le temps. Sans une vrai nécessité, l'esprit ne se met pas véritablement en mouvement ».(1)

(1) Paul-Louis LANDSBERG, « L'acte philosophique de Max Scheler », dans *Problèmes du personnalisme*, Editions du Seuil, 1952, p. 171.

e maître doit chercher à circonscrire quelques-uns des problèmes ui habitent l'esprit des élèves, à les formuler clairement, puis à tablir entre ces problèmes une certaine hiérarchie. Le maître de hilosophie, ainsi à l'écoute de sa classe, doit, à ce stade, posséder n don de curiosité d'autrui et de sympathie sans lequel il est vain 'espérer un dialogue véritable avec ses élèves. Il se peut que les roblèmes présentés soient d'ordre assez concret; le maître devra s acheminer vers un plan philosophique, en les rattachant à une gnification plus englobante, en leur assignant une place dans la onstellation des grandes questions philosophiques. Ce n'est qu'après voir pris conscience du fait qu'ils se posent des problèmes d'ordre hilosophique que les élèves seront vraiment désireux d'en éclairer uelques-uns au moyen de la démarche philosophique. Cet éveil hilosophique doit être un étonnement de la conscience, une sorte regard neuf et primitif sur le monde; cette candeur de l'interro- ation vibre encore, après deux mille ans, dans les écrits de Platon.

38. S'interroger, circonscrire, hiérarchiser n'est pas trop diffi- b) premiers pas du raisonnement
le. La deuxième étape est plus ardue. Il faut chercher, avant de éclamer le secours des grands philosophes, à amorcer la démarche hilosophique, à partir de l'un des problèmes circonscrits; on doit onner les règles de ce jeu: ne se servir que de la raison, se dégager e l'émotivité, avancer graduellement et rigoureusement. Le premier as pourrait consister à élaborer des définitions et des divisions: éfinir une table, une maison, l'ambition, l'homme, la société, le eau, — en procédant du concret à l'abstrait; cet exercice n'est as simple, il habitue à discerner l'essentiel de l'accidentel, épure intelligence. Au cours de cette tentative de définition, se déga- eront d'eux-mêmes, probablement, les aspects qui font problème qu'on doit circonscrire nettement. De ces aspects, en n'utilisant oujours que des notions assez bien précisées, on pourra dégager uelques syllogismes, diverses formes simples de raisonnement. y aurait intérêt, avec des élèves qui connaissent un peu la logique athématique, à en utiliser les formes, au moins dans les débuts. e maître, qui connaît les grands textes, pourra aider sa classe à ejoindre progressivement la pensée des philosophes; il aura ainsi, omme Socrate, fait accoucher les esprits de quelques notions un eu plus claires que celles qu'ils possédaient au départ.

39. Le moment sera alors venu de recourir à une page d'un c) recours à quelques textes:
hilosophe qui a réfléchi sur la question qu'on se pose. Ce recours ne i. savoir les lire
oit pas arriver en guise de solution et de clé, mais être présenté omme l'addition d'une autre réflexion rationnelle, après celles u'on vient d'ébaucher. Ce recours à un texte doit être amené avec oigté, si l'on ne veut pas qu'il mette fin à l'interrogation et à recherche personnelle de l'élève sur le problème posé. L'auteur

ne doit pas être présenté comme infaillible; il n'a peut-être abor qu'un angle du problème, il s'est posé la question d'une autre faç que ne l'a fait la classe. Quand on lira le texte pour en dégage l'idée générale, le rôle du maître consistera à éviter les erreurs lecture; la connaissance qu'il a de la philosophie en général, l'ensemble de l'oeuvre de cet auteur particulier, de l'arrière-pl philosophique et historique d'où elle surgit lui permettra corriger les contresens ou les fausses interprétations. Une connai sance du grec, du latin, de l'allemand ou de l'anglais, si le texte e traduit d'une autre langue, pourrait être fort utile au maître, à stade. C'est là aussi qu'on doit apprendre que le texte philos phique ne se lit pas tout à fait de la même manière qu'un tex littéraire, que le dosage de raison et d'affectivité, d'intention rigo reuse ou de résonance psychologique ou esthétique n'y ont p exactement la même portée. Dans certains cas, le maître n'exp quera ni ne commentera le texte présenté aux élèves; il les laisse seuls l'un devant l'autre, sans aucun intermédiaire, puis demande à l'élève une brève analyse du texte.

ii. en analyser la structure logique

940. Une fois perçue la qualité sensible et esthétique d'un text inséparable de sa portée humaine générale, on pourra y prend une leçon de logique: en dresser le plan, étudier le déroulemen de la pensée selon les structures logiques utilisées, même dresser graphique de la démarche suivie, en noter les articulations, montrer l'architecture d'ensemble. Il est facile de sentir à qu point ce genre d'analyse pourrait éclairer, pour un élève, u oeuvre d'une certaine longueur et qui semble s'abandonner à libre démarche de l'imagination, comme un dialogue de Plato par exemple. Cette analyse permettrait de percevoir quel est problème que se pose le philosophe et comment, par raisonnemen rigoureux, il est un peu plus avancé à la fin qu'au début, dans quête philosophique.

iii. comparer des textes

941. Il peut être utile aussi de présenter deux ou trois text sur le même problème, textes du même auteur ou d'auteurs diff rents; la même analyse s'imposera. On verra aussi que les problèm ne se posent jamais tout à fait deux fois de la même manière, bi qu'il y ait de mauvaises façons de les poser ou parfois une seu bonne façon de le faire. S'il y a des philosophes et une philosophi c'est qu'il y a des manières diverses — et parfois complémentair — de percevoir les problèmes, de s'interroger, c'est qu'on part visions du monde qui ne sont jamais identiques d'un philosophe un autre, d'un être humain à un autre. Cette diversité est en ell même tout un enseignement. La philosophie est toujours à refai et à se refaire; et la raison n'a jamais, à elle seule, raison de to de façon définitive.

iv. s'en nourrir

42. Cette étude et cette comparaison de textes doivent nourrir intelligence, l'enrichir d'aspects nouveaux sur le problème en ause, l'aider à percevoir des nuances et des contradictions passées 'abord inaperçues, aiguiser l'esprit critique; elle doit aussi aider élève à mieux voir comment le problème se pose à lui personnel- ment, dans quelle perspective plus limitée peut-être ou simplement ifférente; il fera ainsi un peu connaissance avec sa forme propre 'intelligence, connaîtra mieux sa propre tournure d'esprit, mais n même temps la verra se modifier au contact des grands maîtres, t s'enrichir. Il absorbera, dans les textes étudiés, un certain contenu t certaines formes qui affineront et étendront son champ de erception.

d) revenir à sa propre démarche

43. Après avoir suivi de la sorte la démarche philosophique des naîtres, il pourra de nouveau tenter, dans une synthèse de ce qu'il ura ainsi appris et de sa propre démarche, de se formuler à lui- hême un nouvel état de la question, point de départ de nouvelles nterrogations. Ce serait le moment de la dissertation philosophique, u de l'essai, si l'on préfère, c'est-à-dire le moment de fixer en un exte écrit ce nouvel état de la question; on pourrait, comme pour a langue maternelle, remplacer la dissertation par un court travail crit, du genre de la « note » : analyse d'un texte, présentation uccinte d'un problème. Ce texte devra être d'une présentation ri- oureuse, la précision étant le caractère même de la démarche hilosophique; la composition doit en être équilibrée, le déroule- ent logique bien net, le raisonnement inattaquable, s'il se peut.

e) place de l'histoire de la philosophie

44. Ce n'est qu'à ce moment, semble-t-il, quand chacun a tenté e voler de ses propres ailes, après avoir observé les maîtres, qu'on oit élargir l'horizon, au moyen de l'histoire de la philosophie. l sera intéressant et fructueux, à ce stade, de suivre, à travers 'histoire de la philosophie (simple survol ou suite chronologi- ue de textes) comment le thème étudié a été traité aux diverses poques, par les diverses écoles philosophiques. En se confrontant d'autres problématiques, le philosophe en herbe surmontera sa ropre étroitesse et rencontrera l'universalité de l'interrogation umaine. Il se sentira un héritier du long passé philosophique; on ui montrera la cohérence de certains systèmes – idéalisme, thomis- ne, marxisme – présentés non à titre de modèles, mais à titre de pécimens de la recherche philosophique.

f) utilisation des commentateurs

45. Certaines oeuvres philosophiques, abordables pour les étu- iants, ont été commentées avec intelligence, parfois par un com- entateur qui est lui-même un excellent philosophe. Il serait bsurde, évidemment, de s'attarder longuement au commentaire l'un texte qu'on n'aurait pas d'abord étudié à fond bien que arfois un commentaire est quasi indispensable; mais ce serait

aussi mal équilibrer le cours de philosophie que, pour l'ensemb des textes à étudier, il y ait plus de textes de commentateurs qu de textes originaux. Les commentateurs peuvent être utiles a maître, lors de la préparation de son cours, puisqu'il doit lui-mêm se faire un peu commentateur; mais on ne doit pas en impose un trop grand nombre aux étudiants. D'ailleurs, dans bien des ca le texte même est infiniment plus clair, plus intéressant, plu agréable, plus rempli de talent et de génie que les commentaires o les résumés les meilleurs.

Les programmes: a) en limiter les ambitions

946. Il est utopique de penser qu'on va transformer tous les étu diants en jeunes philosophes. On doit surtout viser à leur apprendr comment procède la philosophie, quelle sorte de rigueur doit êtr la sienne, comment on doit la lire; les méthodes de la philosophi ne sont pas celles de la littérature, ni celles des mathématique ni celles de la science expérimentale; voilà surtout ce qui doit reste à l'élève, après une certaine initiation à la culture philosophiqu On doit donc limiter l'ambition des programmes de philosophi Les méthodes que nous avons suggérées – recherche en commun laboratoire du raisonnement, séminaires –, sont des méthodes qu prennent du temps. Mieux vaut étudier quelques problèmes durar une année, de cette façon inductive, lente et systématique qu d'apprendre par coeur un système philosophique au complet, e résumé ou dans l'original. On doit se compter heureux si, après avoi réussi un certain accrochage des élèves aux problèmes de la phil sophie, on leur apprend à s'orienter dans l'univers philosophiqu on leur indique où trouver des éléments de réponse à leurs question on les habitue aux rudiments du langage métaphysique le plu courant, on les entraîne à la réflexion, à l'analyse, à un certai mouvement dialectique dans l'intention profondément naturelle d chercher avec eux la réponse à des questions qui habitent leur espri ou qu'on y a fait naître.

b) les grouper par thèmes, autour des textes

947. On peut, avec adresse, grouper les problèmes proposés pa les élèves autour de quelques grands thèmes philosophiques, e centrer ensuite tout l'enseignement de l'année sur ces thèmes, selo la méthode que nous avons suggérée. Il existe d'excellentes co lections de textes philosophiques groupés par thèmes : textes su la liberté, textes sur la morale, etc. Après ce genre de recher ches, on pourra revenir sur le thème en question et l'étudier dan une oeuvre un peu plus longue; si l'on trouve un texte importan d'un grand philosophe, introduction à une partie de son oeuvre pa exemple, de trente ou quarante pages, on en fera l'étude de la mêm façon analytique; on évitera ainsi et on signalera le danger qu comporte l'étude d'un texte isolé de son contexte; l'ordre mêm d'une oeuvre en est parfois l'un des aspects les plus instructif On pourrait aussi n'étudier qu'un ou plusieurs passages important

'une œuvre significative, mais dont les élèves auraient entre les ains le texte complet[1]. Ce face à face avec un grand penseur eut constituer une expérience philosophique décisive. Il faut bien eiller à choisir des œuvres que des débutants peuvent comprendre ans une initiation technique trop compliquée. Une liste des prolèmes pouvant servir de tremplin: l'inconscient, la faim dans le ionde, l'explosion démographique, etc., l'énumération de certains thèmes autour desquels on peut centrer l'initiation philosophique — la liberté, l'âme, l'existence, la conscience, la morale, Dieu — indication des instruments de travail qui peuvent guider le maître, bibliographie des ouvrages complémentaires à mettre à la disposition des élèves, peut-être certains questionnaires, certaines indications méthodologiques à l'usage du maître, voilà comment devrait se présenter le programme de philosophie.

c) recours aux sources plutôt qu'aux manuels

18. Des recueils de textes philosophiques tiendront lieu de manuels. Si on croit utile de mettre des manuels ou des histoires de la philosophie à la disposition des élèves, que ce soit en tant qu'ouvrages de référence et de consultation, placés dans la bibliothèque de l'école ou faisant partie de leur bibliothèque personnelle. Mais que, dans les programmes, dans le travail quotidien et dans la bibliothèque à l'usage des élèves, il y ait d'abord et avant tout les grands textes philosophiques. L'élève ainsi s'apprivoisera, perdra le sentiment qu'un philosophe est incompréhensible, pourvu, évidemment, qu'on le guide selon une sage gradation dans le choix de ses lectures. Ce travail, parfois assez dur, de déchiffrement personnel d'un texte le formera davantage à la philosophie que bien des cours magistraux. Dans cette part de lectures et de travail personnel, le maître devra aider l'élève à franchir certains passages plus ardus; au moins une fois par semaine, cette lecture en bibliothèque, à côté d'un maître disponible, prêt à répondre aux questions, tiendra lieu de cours de philosophie.

d) place des contemporains

19. La littérature philosophique contemporaine est abondante et prestigieuse. Elle exerce un attrait bien compréhensible sur les jeunes esprits, et on ne doit pas la tenir à l'écart. Il serait cependant déplorable de négliger Platon et Aristote pour Gabriel Marcel, Jouvelle et même Heidegger, Jaspers ou autres contemporains. Les grands maîtres du passé doivent garder leur place, dans l'échelle des valeurs philosophiques, Thomas d'Aquin y compris. Celui-ci a peut-être occupé une trop grande place dans notre enseignement philosophique; mais cette initiation à son œuvre, si mal qu'elle ait été faite parfois, est l'une des particularités intéressantes de l'en-

[1] Proposons, à titre d'exemples : *Le Phédon*, de PLATON; *L'Ethique à Nicomaque*, d'ARISTOTE; *Les Confessions*, d'AUGUSTIN; *Le Discours de la méthode*, de DESCARTES; *Enquiry concerning the human understanding*, de HUME; *Les deux sources de la morale et de la religion*, de BERGSON.

seignement au Québec; ce contact, souvent indirect et de seconc
main, avec l'oeuvre philosophique de Thomas d'Aquin a quas
même laissé dans l'esprit d'un certain nombre une perception c
la notion de philosophie, une idée des grands problèmes don
elle traite; il peut n'en rester parfois qu'un vague sentiment po
tique au sujet de la métaphysique, ce sentiment n'est pas sans h
mière ni sans qualité. On pourrait tenter d'équilibrer les texte
à étudier et les lectures de façon à peu près égale entre les phil
sophes classiques et les penseurs contemporains; dans les écol
spécifiquement catholiques, ces textes et lectures pourraient
grouper sous quatre chefs: philosophes de l'Antiquité, philosophe
médiévaux, philosophes modernes et philosophes contemporains.

e) place de la logique, des méthodologies

950. Parallèlement à ces séminaires, au travail en bibliothèqu
on pourrait, dès le début de l'initiation philosophique, offrir un
vingtaine d'heures de logique; on étudierait les formes de déf
nition, de division, de raisonnement, d'enchaînement, de constru
tion logique d'après des textes et non pas de façon théoriqu
On ferait constater à quel point la logique est née du besoin d'un
méthode de découverte. Le rapport avec la logique mathéma
tique devrait être mis en lumière. La méthodologie des diverse
disciplines: sciences, littérature, sociologie, psychologie, psycholog
expérimentale devrait être expliquée.

f) la psychologie, la sociologie

951. De la même façon que la physique s'est détachée peu à pe
de la philosophie, ainsi voyons-nous maintenant la psycholog
scientifique et la sociologie comme des disciplines autonomes; c'e
ainsi qu'elles sont enseignées, au niveau universitaire. Elles co
tinuent toutefois de poser au philosophe des questions fondame
tales; c'est pourquoi on continue de faire de la philosophie de
nature, de la psychologie rationnelle, de la philosophie sociale
politique. Le professeur de philosophie, au niveau d'une initiatio
pourra montrer comment la philosophie débouche sur ces nouvell
sciences utilisant des méthodes différentes, et comment la mas
d'informations nouvelles qu'elles fournissent peut modifier la m
nière d'envisager les problèmes philosophiques qui s'y rapporten
Nous prévoyons, au niveau de l'institut, un enseignement de c
sciences, qui sera confié à un spécialiste de ces disciplines et do
né en liaison avec l'initiation philosophique. On devra aussi offr
après la première année obligatoire de philosophie, des cour
options en philosophie des sciences, philosophie des sciences h
maines, esthétique, et autres.

Niveau de cette formation

952. L'initiation philosophique devra se faire à la fin des étud
non spécialisées, au niveau des instituts. Le cours obligatoire sera
d'une année, à raison de quatre heures par semaine. La plupa
des élèves s'en tiendront à cette introduction et auront ainsi l'occ

on de réfléchir sur quelques problèmes fondamentaux et de se
rger un outil intellectuel qui leur servira dans bien des circons-
nces de la vie. On pourrait, une deuxième année, offrir des cours-
tions en philosophie à ceux qui s'intéressent davantage à cette
scipline ou s'orientent vers des spécialités où elle sera requise, il
rait possible d'avoir un cours-option ordinaire et un cours-option
us concentré, comportant plus d'heures. En France, où le bac-
lauréat comporte un enseignement obligatoire de philosophie
une seule année, on en fait trois heures dans la section de ma-
ématiques, cinq heures dans la section de sciences expérimentales
neuf heures dans la section de philosophie. Nous sommes per-
ndés qu'une formation philosophique répartie sur un nombre
heures assez limité obligera le professeur à donner au cours un
thme plus concentré, plus dynamique, à élaguer l'encyclopédisme,
mieux dégager la signification d'ensemble de la philosophie.

Les enseignants: a) qualification

53. L'initiation philosophique devra être confiée à des ensei-
nants bien qualifiés, possédant un Diplôme d'études supérieures
philosophie et une formation pédagogique appropriée; chaque
stitut devra, aussitôt que possible, compter quelques docteurs par-
i ses professeurs de philosophie. Le rôle et l'influence du pro-
sseur de philosophie peuvent être décisif dans la vie intellectuelle
morale des étudiants. La valeur personnelle de ce maître, sa cons-
ence professionnelle, sa culture doivent être un exemple pour
s élèves.

b) aide à leur fournir

54. A l'heure actuelle, bon nombre de professeurs de philosophie
'ont pas été suffisamment initiés aux méthodes du dialogue et
e la recherche en commun. On doit, durant la période de transition,
ournir aux enseignants des textes bien choisis et bien gradués,
ccompagnés au besoin de questionnaires et de plans de travail.
ertaines initiatives dans cette direction existent depuis quelques
nnées; il faut les poursuivre.

Elaboration des programmes, direction, examens

55. Les programmes de philosophie, le choix des textes, des
uestionnaires, des plans de travail et les indications méthodologi-
ues et bibliographiques devront être préparés par des professeurs
ompétents et des spécialistes de niveau universitaire, ouverts aux
éthodes nouvelles; il devront former équipe autour de l'organi-
ateur de l'enseignement de la philosophie, à la Direction des
rogrammes du ministère de l'Education. Les examens, en cette ma-
ère, devront relever de la direction des études de chaque Institut.

Conclusion et recommandations

56. Il nous semble important d'assurer aux étudiants, à la fin
e leurs études générales, une initiation à la philosophie, afin de
ur ouvrir l'esprit aux grands problèmes de l'humanité et afin
e les habituer à se servir de leur raison de façon rigoureuse et

méthodique. Ce temps passé à réfléchir n'est pas du temps perd
il libère l'homme par l'intérieur, lui donne le courage intellectu
de résister aux pressions qui s'exercent sur lui, de se surpass
lui-même; chacun pourra en retirer le sentiment que l'être humai
tout faillible qu'il soit, assailli de doutes et d'incertitudes, possèd
au milieu de la création, la dignité suréminente que lui donne
raison. Cette initiation philosophique, tellement significative, de
être confiée à des professeurs qualifiés. C'est pour en assurer l'o
ganisation et la qualité que nous formulons les recommandatio
qui suivent.

(301) **Nous recommandons que soit offerte, au niveau de instituts, une initiation philosophique obligatoi d'environ quatre heures par semaine, en 12e anné et un cours-option ordinaire et un cours-option co centré au niveau de la 13e année.**

(302) **Nous recommandons qu'une équipe de spécialist comportant des professeurs de faculté et groupe autour d'un organisateur de l'enseignement de philosophie, soit chargée de préparer les grand lignes des programmes dans cette matière, le mat riel didactique et les indications méthodologiqu utiles.**

(303) **Nous recommandons que les textes de philosophie étudier et à commenter fassent une place à peu pri égale aux philosophes classiques et aux philosoph contemporains; on pourrait les grouper sous quatr chefs : philosophes de l'Antiquité, philosophes d Moyen Age, philosophes modernes, philosophes co temporains.**

(304) **Nous recommandons que seuls les titulaires d'u Diplôme d'études supérieures soient autorisés à do ner l'initiation philosophique aux élèves des institu et que chaque institut compte, parmi ses professeu de philosophie, quelques titulaires du doctorat.**

CHAPITRE XXV

FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

Introduction

7. La formation morale ou religieuse de la jeunesse préoccupe us les éducateurs responsables de systèmes scolaires ou de ré- rmes à proposer et à organiser. Avant d'envisager, dans leurs andes lignes, les problèmes de la formation morale et de la for- ation religieuse, nous tenterons d'abord d'établir certaines dis- ctions et proposerons quelques considérations qui nous paraissent iles.

I

Morale et religion

Conduite morale, connaissance morale

8. Bien qu'on ne s'accorde pas toujours sur l'existence de la loi turelle, ou sur son ampleur et son contenu, on reconnaît assez néralement que l'homme le plus primitif a un certain sentiment la façon dont il doit se conduire, de ce qui est bien ou mal, de qui fait de lui un homme digne de ce nom. « Il n'est pas facile définir avec précision ce qui fait, du point de vue phénoménolo- que, l'originalité de la conduite morale. Cependant on peut dire ne façon générale que notre conduite sera qualifiée de bonne de mauvaise au point de vue moral dans la mesure où elle se ésentera comme une reconnaissance concrète et efficace de la gnité de la personne humaine »[1]. S'il est si difficile de définir la nduite morale, il est sans doute plus difficile encore de définir connaissance morale. Aussi nous contentons-nous ici de signaler tte distinction entre la morale envisagée sous l'angle de la con- ite et la morale envisagée sous l'angle de la connaissance.

[1] A. DONDEYNE, *Foi chrétienne et pensée contemporaine*, Louvain, 1952, p. 193.

Morale et religion

959. La religion est la relation de l'homme avec Dieu. Les religion sont des ensembles de doctrines et de pratiques dans lesquelles s concrétise et s'organise cette relation entre l'homme et Dieu. Cett relation fait partie des biens que l'homme poursuit pour corres pondre à sa propre image de l'homme. « La fin que l'homme do viser dans et par toutes ses attitudes et activités n'est rien d'autr que sa perfection, l'humanisation la plus parfaite possible, la ré lisation plénière de sa vocation d'homme. Cette conception n'e pas areligieuse ou anti-chrétienne. L'homme est, en effet, un êt à multiples relations : sa vocation d'homme, bien comprise et int gralement assumée, comporte entre autres aussi une reconnaissanc du Dieu transcendant . . . La vocation d'homme bien comprise exig aussi la rencontre bienveillante d'autres personnes, l'engagemen désintéressé pour et avec elles, l'insertion dans des relations sociale diversifiées. La valeur morale fondamentale est donc la perso nalité ou la dignité humaine elle-même »[2]. Ce que la religio ajoute à la conduite morale, c'est que les actes moraux — c'es à-dire posés pour correspondre à la nature de l'homme, à l'ima qu'on se fait de la personne humaine — sont en même tem des actes qu'on fait pour plaire à Dieu, ces deux motivations s superposant, ou parfois la seconde effaçant la première ou s'y sub tituant. Il peut certes y avoir tension entre la morale religieu et la vie sur la terre, mais il semble qu'il ne doit pas y avoir contr diction. « On pourrait dire, sans tellement de paradoxe, qu'il n'exis pas de morale en christianisme, mais seulement une foi au Mystè chrétien qui transforme toute la vie du croyant »[3].

Élaboration des valeurs morales

960. « Confusément, implicitement, l'homme, tout homme, conna sa tâche humaine, son devoir moral, et incline vers son accompli sement . . . Cette visée morale est innée et constitue l'homme « tant qu'être responsable » (. . .) « Il se doit de maîtriser le mon à son service, et il ne peut jamais se rendre l'esclave des chose il se doit de respecter et de promouvoir autrui comme une pe sonne, c'est-à-dire comme une fin en elle-même; il se doit de reco naître ses limites et sa dépendance en face de la Transcendan ou de la Totalité. Voilà bien des normes universelles et absolue Elles sont très peu précises, elles imposent quelques grandes orie tations . . . »[4]. Ensuite, et graduellement, la morale se fait à part « d'une part, de cette visée morale, qui est absolue et universell et d'autre part, d'une élaboration historique, contingente et prov soire »[5]. Les divergences parfois considérables entre les moral s'expliquent donc par la liberté de l'homme quant à la manière

(2) F. D'HOOG, « Fondement et élaboration des valeurs morales », dans *Collectanea mechliniana*. Revue bi-mestrielle pour le clergé des diocèses de Malines-Bruxelles et d'Anvers, t. 49, 1964 p. 441.

(3) P. A. LIÉGÉ, *Vivre en chrétien*, Paris, 1963, pp. 14-15.

(4) F. D'HOOG, op. cit., p. 444.

(5) Idem, p. 445.

ire concorder sa visée morale naturelle et ses règles de conduite; Ae morale qui aurait la force compulsive d'un instinct ne serait us « morale » en ce sens qu'elle ne reposerait plus sur la liberté l'homme; c'est le cas de certaines morales primitives ou superstieuses, fondées surtout sur la peur. La conduite instinctive de Animal, les gestes des fourmis sont immuables, inscrits dans nstinct; dans l'homme, être libre et lucide, il n'y a pas d'autre rtée morale que celle de faire le bien et d'éviter le mal tels 'il les perçoit; la manière de percevoir ce qui constitue concrèment le bien est variable parmi les hommes et dépend beaucoup s situations et milieux socio-culturels : coutumes stables des soiétés traditionnelles, ajustements rapides des sociétés en transrmation, situations individuelles imprévisibles dans un monde uraliste. C'est à cause de cette absence de détermination, dans tre humain, quant à ce qui constitue concrètement le bien, que s valeurs morales peuvent faire l'objet d'une constante élaboration. tte élaboration des valeurs morales se produit aussi à l'intérieur s religions qui sont restées des religions ouvertes, dynamiques en mouvement, en dialogue réel avec tous les hommes de bonne lonté, en évolution en même temps qu'un monde qui change, et mesure que l'image que l'homme se fait du rôle de l'homme se ansforme, évolue, se nuance.

Insertion chrétienne dans le monde

41. Ainsi, ce qu'on a pu appeler la « crise de croissance de la orale chrétienne »[5] est une tentative en cours parmi tous les rétiens — mais plus perceptible chez les catholiques à cause des scussions actuelles du concile du Vatican — pour mieux comendre les problèmes tels qu'ils se posent aux hommes, pour parciper à la recherche de solutions à ces problèmes et pour proposer s éléments de solution entrevus par les Églises chrétiennes. C'est nsi que les libertés de presse, d'opinion, et la liberté religieuse issent d'être l'objet de scandale qu'elles pouvaient être dans une ciété traditionnelle homogène et deviennent la loi normale des ciétés pluralistes et adultes. Dans cette tentative pour chercher ec tous les hommes la solution des problèmes du monde, l'Eglise connaît qu'elle fait effort pour « parler non seulement à ceux qui t la foi, mais aussi bien à cette foule innombrable qui nous bserve de loin depuis le premier jour du concile espérant que nous rons enfin quelque chose qu'elle puisse comprendre et goûter » . . . Il ne faut pas les aborder comme s'ils avaient déjà la foi, mais mmencer en signalant des faits concrets et des vérités qui sont quelque sorte intelligibles et sensibles à tous, par exemple, la isère et la faim, l'injustice et la violence, le désir inné des hommes ur le progrès, la fraternité et la paix. Installé au milieu des hommes qu'il aime tous et qu'il veut tous servir, le peuple de Dieu

[5] P. ANCIAUX, "Religion et morale, Les vraies perspectives de la morale chrétienne", *Collectanea mechliniensia*, t. 49, 1964-5, p. 410.

examine avec eux les faits qui sont pour tous cause d'anxiété
d'espoir, il fait appel à la conscience de l'humanité en parlant
notions familières à tous, comme celles de la dignité humaine,
la liberté, du véritable progrès, de la justice, etc.; utilisant ce q
chacun connaît déjà, au moins confusément, il invite à la réflexi
l'homme de bonne volonté dont Tertullien disait qu'il est « nat
rellement chrétien »[7]. Il semble donc que le terrain d'une rencont
possible entre le christianisme et l'humanité en général est le chan
de la morale, c'est-à-dire de la conduite à tenir devant les problèm
auxquels l'humanité doit aujourd'hui faire face. Cette inserti
sociale du christianisme s'appuie sur la motivation supra-sociale
supra-humaine que représente la parole de Dieu et sur la réali
de toutes les heures que représente, pour un être religieux et po
les chrétiens, la présence de Dieu dans le monde.

II

La formation morale

Responsabilité partagée

962. Tous les systèmes scolaires publics sont amenés à se pos
le problème de la formation morale de la jeunesse, mais il s'agit
cependant d'une responsabilité partagée. L'école en effet a comm
fonction plus particulière et plus spécifique, l'enseignement,
développement intellectuel de l'enfant, bien qu'elle ait à s'occup
aussi de l'éducation totale de ce dernier. La formation moral
comme nous le dirons aussi de la formation religieuse, est sous
responsabilité conjointe de la famille, des Églises, de l'école et
l'État en général. L'école outrepasserait ses fonctions si elle voula
à elle seule assumer toute la responsabilité de la formation mora
de l'enfant. D'ailleurs elle ne le pourrait pas.

Perplexités diverses —

963. Le rôle de l'école dans la formation morale — ou religieuse -
de la jeunesse est l'un des plus complexes qui soient. En math
matiques, en langues modernes ou anciennes, en géographie,
peut élaborer des programmes clairs, en confier l'enseignement
des professeurs compétents, puis espérer que les enfants en tireron
le meilleur profit possible. Dans certaines matières, peinture, éd
cation physique, par exemple, l'apprentissage prime sur la théori
le maître est surtout un guide. Et l'on sait que tout enseigneme
tend aujourd'hui à s'alléger d'une bonne part d'encyclopédism
pour se concentrer sur des principes de base que l'on essaie
faire découvrir par l'élève même, au moyen de méthodes inductive
On se rend bien compte que, pour la morale plus que pour toute aut

(7) Mgr Maurice ROY, intervention au Concile du Vatican : "De l'Eglise dans le monde d'
jourd'hui", dans *Bulletin du service des nouvelles de la Conférence Catholique Canadien*
No 194, Ottawa, 4 novembre 1964.

scipline, un enseignement principalement théorique risque non ulement d'être inefficace, mais risque aussi, par son aspect ême de « moralisation », de tomber dans le pharisaïsme et de ndre l'élève allergique à la vraie morale, si ce n'est, bien souvent, l'idée et au mot même de « morale ». Il y a une sensibilité orale à éduquer, tout autant qu'une intelligence de la morale. ransformer l'enseignement de la morale en dogmatisme ou en ridisme, c'est refuser de voir qu'elle doit aboutir à une conduite sée sur la conscience libre et le jugement personnel de l'homme. ombre de perplexités que suscite le problème de la formation orale à l'école se retrouvent en particulier dans cinq documents ue nous voulons examiner ici brièvement: un rapport anglais, ux rapports américains, les instructions officielles des écoles de alifornie et de Los Angeles et celles de l'enseignement élémentaire France[1]. Un rapide examen de ces documents — dont nous 'endossons pas nécessairement les conclusions — nous permettra de oir comment le problème se pose d'ordinaire aux hommes et aux ystèmes scolaires.

a) le rapport Newsom

64. Le rapport préparé sous la présidence de Sir John Newsom, ur le ministère britannique de l'Éducation, reconnaît que chrétiens agnostiques peuvent faire ensemble un long bout de chemin, dans domaine de la morale, et que l'école peut aider les uns et les utres à trouver leurs motivations morales personnelles et le sens e leur responsabilité sociale. Le rapport commente avec finesse perplexité l'obligation imposée à l'école publique, par la loi de Éducation de 1944, de « contribuer » au développement non seu- ement « moral » mais « spirituel » de la communauté: il ne suffit as, pour contribuer au développement spirituel, du moins comme s chrétiens l'envisagent, d'affiner, à propos de certains enseigne- ents, poésie, musique ou autres, la perception des valeurs non utili- aires; par ailleurs, l'école publique ne peut non plus, à l'intention de ous les enfants de toutes croyances, confondre la spiritualité avec un hristianisme sans le Christ, délayé en une sorte de bonne volonté ouceâtre; on en arriverait ainsi à réduire le christianisme à une orale et à réduire cette morale à ses aspects les plus utilitaires[2]. n ne peut non plus décider d'enseigner à tous un vague christia-

1) Ce sont :
(a) *Half Our Future*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England), Her Majesty's Stationery Officer, London, 1963;
(b) *General Education in a Free Society*, Report of the Harvard Committee, Harvard University Press, 1962;
(c) *General Education in School and College*, A Committee Report by the Members of the Faculties of Andover, Exeter, Lawrenceville, Harvard, Princeton and Yale, Harvard University Press, 1964;
(d) *Development of Moral and Spiritual Values through the Curriculum of California High Schools*, California State Department of Education, 1952 et : *Moral and Spiritual Values in Education*, Los Angeles City School publication, No. 580, (Revised edition, 1954).
(e) *Programmes et instructions commentés*, Enseignement élémentaire, par MM. Labattre et Vernay, Editions Bourrelier, Paris, 1962.

2) "As a teacher remarked when she found the sixth beatitude turned into an injunction against writing on lavatory walls, "religion is not about 'not writing on . . atory walls'." *Half Our Future*, p. 55.

nisme de base, sans aboutir à une image assez fade et décolorée de cette religion. Finalement le rapport Newsom recommande qu'on donne une instruction religieuse dans les écoles publiques, mais uniquement là où l'on possède un personnel compétent pour la donner, — et que la journée scolaire commence par une brève prière de toute l'école, en séparant au besoin les diverses sectes ou confessions religieuses.

b) le comité de Harvard

965. Le rapport du comité de Harvard reconnait que « l'homme complet doit être bon » et que le bien consiste à « se consacrer à quelque chose de plus grand que soi — la vérité ou le bien d'autrui »[10]. L'école ne peut pas tout faire en ce domaine; mais l'instruction et la formation scolaire contribuent à la maturation morale de la personne. Par ailleurs ce ne sont pas les théories à elles seules qui peuvent former la sensibilité et la volonté et donner le sens des valeurs; le comité reconnait que la vie en commun, la vie scolaire et l'atmosphère de l'école, surtout l'exemple des maîtres peuvent exercer une profonde influence sur les élèves; les activités parascolaires contribuent aussi à la formation du caractère. Le rapport distingue la maîtrise de soi, qui vient d'une source intérieure, d'intentions claires et de convictions, de ce qu'on appelle abusivement « de la personnalité » et qui n'est souvent qu'une façon voyante et assez vague de dissiper ses énergies[11]. Tout l'enseignement doit contribuer à l'éducation du caractère, des bonnes manières, de l'hygiène; certains élèves, à qui la vie commune n'apportera pas ce que d'autres a manqué dans ces divers domaines, auront besoin d'un enseignement plus explicite, de type correctif.

c) de l'école secondaire au « college »

966. Un rapport préparé par six établissements, incluant Harvard, Princeton et Yale, s'intéresse aux années de passage du secondaire au « college » (de la 11e à la 14e année). Le rapport rejette l'idée d'un enseignement moral uniforme pour les établissements non rattachés à une secte ou à une croyance religieuse; mais il recommande que l'étudiant de ce niveau ait le choix entre un certain nombre de cours soit sur les religions, soit sur la sociologie des valeurs, ou sur la conscience et la politique, etc., à condition que ces cours soient d'une excellente qualité et d'une parfaite rigueur intellectuelles. On spécifie que le but de ces cours n'est pas de rendre les élèves plus vertueux et que l'effet ne peut en être qu'indirect; qu'ils ne sont pas destinés à contrebalancer le caractère non-religieux de l'école et qu'ils seraient probablement plus utiles encore si tous les élèves étaient, dit le rapport, installés dans

(10) "We sympathize with the bishop who told us that he would scream if he saw more cam on class-room walls", idem, p. 55.

(11) "The complete man must be a good man. (. . .) The final secular good is the dedicati of the self to an ideal higher than the self, the devotion to truth and to one's neighbo *General Education in a Free Society*, p.169.

(12) "Poise comes from an inner reserve, from a clarity and conviction as to purpose. Witho these, personal force is apt to degenerate into that flashy and undeterminate quality miscall "personality". Idem, p.173.

onfort d'une religion[13]; enfin qu'on ne doit absolument pas établir
e programme spécifique pour l'enseignement des « valeurs », mais
irer parti des cours existants et des professeurs disponibles dans
'établissement.

d) la pédagogie morale pour l'État de Californie

067. Outre ces diverses recherches et ces rapports, il existe, dans certains états ou villes des États-Unis, des enseignements de la morale, définis dans des programmes scolaires. Prenons-en comme exemple les instructions données aux enseignants de l'État de Californie et particulièrement de Los Angeles. On y définit les « valeurs morales et spirituelles » comme: le sens du bien, du mal, du vrai, du beau et de tout ce qui rend la vie bonne; sans s'attacher à une croyance religieuse particulière, cette formation doit s'intéresser « aux vérités morales et spirituelles qui sont sous-jacentes à la recherche de Dieu par l'homme, à travers les siècles. » Mentionnons, parmi les valeurs et les attitudes qu'on cherche à transmettre à l'enfant, le courage, la générosité, la bonne volonté, l'honnêteté, la bonté, la loyauté, le respect de la loi, le sens de la responsabilité, la vénération, le sens de la coopération. Cette formation se fonde sur quelques principes: valeur et dignité de tout être humain, devoir de chacun de contribuer au bien de la société, devoir de respecter le droit d'autrui, droit de chacun à sa croyance, droit pour chacun de trouver et formuler sa propre philosophie de la vie grâce à l'aide de l'école, confiance dans les potentialités morales et spirituelles de chacun qui se développent et s'expriment par l'action et la vie concrètes, sens de la coopération avec autrui qui est à la base de la démocratie américaine, vénération envers Dieu, inhérente à la culture américaine, sentiment que la religion est une grande force civilisatrice, un élément de bonheur personnel et d'efficacité sociale.

e) « Instruction morale et civique » à l'élémentaire, en France

068. C'est dans des instructions officielles à l'intention des maîtres qu'on trouve, pour la France, certaines indications sur ce que ceux-ci doivent entendre par formation morale. Le programme du cours élémentaire, sous le titre de « Instruction morale et civique », reprend des pages[14] « devenues classiques » du programme de 1887, dont voici des extraits significatifs : le but de cet enseignement, dit-on, n'est pas « d'analyser toutes les raisons de l'acte moral » mais de « le produire ... en faire une habitude qui gouverne la vie ». Le rôle de l'instituteur, qui accueille des enfants ayant déjà reçu certaines notions morales et religieuses « qui attendent d'être mûries et développées par une culture convenable » est défini avec une application méticuleuse; il doit:

(13) "We are inclined to think that studies of the sort we urge would be still more necessary if all our students were comfortably committed to some religious orthodoxy." *General Education in School and Society*, p. 44.

(14) *Programmes et instructions commentés*, Enseignement élémentaire, pp. 37-46.

« enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, e
les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notion
essentielles de la moralité humaine, communes à toutes le
doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés . . . Il do
insister sur les devoirs qui rapprochent tous les hommes et no
sur les dogmes qui les divisent . . . Dans cet ordre d'enseigne
ment, ce qui ne vient pas du coeur ne va pas au coeur . . . u
cours de morale régulier, mais froid, banal et sec n'enseign
pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simpl
récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, u
seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçon
machinales . . . Le maître devra éviter comme une mauvais
action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude bles
serait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soin
tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit . . . Il leu
apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu . . .
habitue chacun d'eux à environner du même respect cett
notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous de
formes différentes de celles de sa propre religion . . . le premie
hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois d
Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison . .
(Le maître) doit surveiller d'une façon pratique et paternell
le développement moral de ses élèves avec la même sollicitud
qu'il met à suivre leurs progrès scolaires . . . que chaque maîtr
ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pu
de coeur et grave d'esprit qu'il souhaiterait d'avoir pour enfan
et qu'il trouve dans la générosité de son coeur les moyen
propres à en dresser l'image devant ses élèves. »

Les méthodes de cette formation sont ensuite indiquées: donne aux élèves, à propos de leur travail, des habitudes de propreté d'ordre, de politesse, provoquer des bons sentiments, faire admire l'effort, la ténacité, le courage, la franchise, la droiture, la bonté plutôt que d'attirer l'attention sur des actes répréhensibles; un quart d'heure quotidien consacré à la morale doit se déroule comme un entretien familier plutôt qu'une leçon, inciter à l'idéal à la générosité, fixer l'esprit sur une maxime, sur une résolution prise en commun. On fait réfléchir l'enfant sur ses devoirs indi viduels et sociaux, on l'engage dans des activités qui contribuent à sa formation sociale et civique. Au cours secondaire, en France c'est surtout durant l'année de philosophie que l'élève a l'occasion de réfléchir en adulte sur les notions de morale.

Parallélismes et particularités

969. Ces divers documents sur la responsabilité de l'école en matière de formation morale offrent des points communs. Ils reconnaissent tous la nécessité de la formation morale, reconnaissent soit l'inopportunité ou l'impossibilité, soit la difficulté d'en faire l'objet d'un enseignement systématique, et ils reconnaissent tous

u'au moins une partie de la formation morale peut se donner en
ême temps à des élèves de croyances différentes. Certains sou-
gnent que cette formation peut être religieuse ou non; d'autres,
u'elle ne doit pas se réduire à une simple décoloration du christia-
isme, à un simple « christianisme sans le Christ », que la valeur
tellectuelle de cet enseignement aux élèves avancés doit être
xcellente et qu'il peut prendre la forme d'une philosophie morale
u d'un enseignement religieux; on constate aussi que la morale
st avant tout une affaire de bonnes habitudes à inculquer à l'enfant,
bons exemples à lui fournir, une admiration et une estime à lui
spirer pour les valeurs morales; c'est là la fonction et une respon-
abilité de chacun des maîtres. Notons aussi la tendance à inclure,
ous la notion de morale, d'autres éléments de la conduite person-
elle ou sociale: bonnes manières, hygiène, civisme, et autres. Les
ocuments qui constituent des instructions scolaires officielles met-
nt l'accent, l'un, celui de la France, sur l'attitude, l'exemple et la
ersonnalité morale du maître, les autres, ceux de l'Etat de Cali-
rnie sur une formation morale qui serait une sorte de synthèse,
vrai dire un peu vague, des vertus naturelles et d'une confiance
eine de bonne volonté dans une démocratie américaine d'inspira-
on chrétienne. Quant aux trois premiers documents, ils recon-
aissaient surtout la difficulté de la tâche, mais ils proposent
ous des moyens concrets d'atteindre le but proposé. Il nous a paru
ile de signaler ces textes et d'en indiquer certains aspects carac-
ristiques; oeuvres de gens de bonne volonté, conscients de leur
sponsabilité en éducation, ils nous aident à mieux percevoir la
mplexité du problème de l'éducation morale dans les écoles. Il est
ir que, comme le soulignent un ou deux de ces documents, la ques-
on de l'enseignement moral est, d'une certaine façon, plus facile
régler dans un enseignement confessionnel et en rapport avec
nseignement religieux, bien qu'elle ne soit pas non plus sans
mporter alors des problèmes, comme nous le verrons.

Le problème dans les écoles du Québec

'0. À ces perplexités s'ajoutent, dans le Québec, des problèmes
rticuliers. On s'accorde à reconnaître que, dans la plupart des
oles de la province, l'enseignement du civisme a manqué. On
ut reconnaître aussi que la morale a été quelquefois enseignée
façon trop autoritaire, qu'on ne s'est pas toujours appliqué à la
ire aimer, à la montrer comme un élément de bonheur, mais qu'on
a fait en général un devoir austère, attaché à des idées de
lpabilité; d'où la tendance contraire, chez bien des parents, à
ouloir aujourd'hui éviter à l'enfant toute contrainte et à le laisser
développer selon sa nature. Ajoutons que la morale a toujours
é enseignée, dans les écoles catholiques du Québec, en relation
asi-exclusive avec la religion; la conséquence en est que la
saffection religieuse a pu entraîner un abandon des critères
raux, ou bien que l'allergie à des morales enseignées maladroi-

tement a pu entraîner une profonde désaffection religieuse. I
seule réponse parfois à l'interrogation muette de bien des jeun
en quête, après ces désaffections, d'un appui quelconque, d'u
raison d'exister, d'une foi en quelque chose serait de leur présent
la morale comme une recherche et une certaine réflexion personne
vraiment libre pour trouver un équilibre d'existence; ou de montr
qu'une religion n'est pas nécessairement ce qui empêche quelqu'
de respirer.

Aspects de la morale :

a) pour Aristote

971. C'est d'ailleurs ainsi, sous la forme d'un équilibre natu
et dans la perspective du bonheur, que la morale apparaît ch
Aristote. Comme les documents que nous évoquions plus ha
Aristote constate que la morale ne s'enseigne pas systématiquemer
Pour lui la vertu est une disposition, une habitude; ce sont n
activités orientées dans un certain sens qui forment en nous c
dispositions ou manières d'être. « Ce n'est donc pas une oeuv
négligeable de contracter dès la plus tendre enfance telle ou te
habitude, c'est au contraire d'une importance majeure. »[15] Sel
Aristote, tout homme recherche le bonheur comme un bien suprêr
et le trouve dans des activités correspondant à sa nature, c'est-
dire dans des activités raisonnables et dans la contemplatic
« Aussi devons-nous être amenés d'une façon ou d'une autre, d
la plus tendre enfance, à trouver nos plaisirs et nos peines là où
convient, car la saine éducation consiste en cela »[16]. L'on doit, dit
encore, être entraîné à trouver du plaisir dans ce qui est diffici
parce que « la vertu, comme l'art également, a toujours pour obj
ce qui est plus difficile, car le bien est de plus haute qualité qua
il est contrarié »[17]. Cependant la vertu doit être l'objet d'un cho
conscient et pas l'effet d'un hasard. Par ailleurs, « le bonheur e
ce qu'il y a de meilleur, de plus beau et de plus agréable »; il e
accessible au plus grand nombre, et il résulte d'une perfection;
appartient à la vie présente: « irons-nous jusqu'à dire qu'on n'e
heureux qu'une fois qu'on est mort? Ou plutôt n'est-ce pas là u
chose complètement absurde, surtout de notre part à nous qui pr
tendons que le bonheur consiste dans une certaine activité? »

b) dans le christianisme

972. Pour Thomas d'Aquin, le vrai, le bien, le beau sont dive
aspects de l'être vers quoi l'homme tend et sans quoi il ne peut êt
heureux. Un christianisme à tendance pessimiste voit surtout l
dangers et les tentations que cachent les biens de la terre, à cau
de la faiblesse humaine, suite du péché originel. « D'où la noti
de bien dangereux, fondamentale pour l'intelligence de la pens
chrétienne. La tentation se cache dans les biens de la terre;
diable tente l'homme par la beauté plastique; la science enfle

(15) ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, II, 1.
(16) Ibid., II, 2.
(17) Ibid., II, 9.
(18) Ibid., II, 11.

xcite la superbe de l'esprit »[59]. Jansénistes et puritains, chez les atholiques et les protestants, ont abondé dans ce sens, assimilant rop souvent ce qui est dangereux à ce qui est mauvais. Au lieu e développer la force, la liberté de choix, une morale du don, du ialogue et de la rencontre, on tend alors à développer la peur, la ulpabilité, et une morale surtout répressive. Une vision chrétienne lus saine met son optimisme dans le fait que Dieu est avec l'homme t remplit son être et son activité de sa présence, l'aidant à réaliser t à saisir le bien que comporte la vie.

L'pédagogie de la morale :

a) erreurs à éviter

73. L'école doit assumer sa part de responsabilité, dans la formation morale, mais elle devra le faire avec tact et discrétion. Il erait imprudent de confier l'éducation morale et religieuse à des rofesseurs insuffisamment préparés pour cette tâche difficile; lusieurs risqueraient, par une tendance qui s'est souvent manifestée dans le Québec, de moraliser au sujet de toutes choses, u d'enseigner une morale individuelle sans rapport avec la morale ollective, de transformer la morale civique et sociale en une sorte e totalitarisme, ou encore de relier constamment la morale à la eligion.

b) une morale positive : la morale scolaire

i. le maître, les exemples

74. La meilleure façon peut-être de détourner nos enseignants e ces attitudes serait de leur montrer que la formation morale, à école, doit commencer par la morale du devoir quotidien et du ravail scolaire, cela aussi bien pour le maître que pour l'élève. a première leçon de morale est sans phrases: c'est l'attitude u maître, sa conscience au travail, sa manière soigneuse de corriger les devoirs, sa façon de parler, de se tenir, autant que sa ensibilité aux valeurs morales, sa justice, sa bonté, son amabilité nvers ses collègues ou ses élèves. La plupart de ceux qui ont crit sur le sujet de la formation morale que doit donner l'école nsistent sur la valeur de l'exemple que donne le maître. Le maître oit avoir conscience de l'importance de son rôle dans la transmission es valeurs morales; l'élève a constamment les yeux fixés sur ui, observant ses manières d'être et de penser; cette observation est souvent critique et assez impitoyable, mais dès que enfant reconnait un accent authentique, une conviction chaleureuse, il en est immédiatement influencé. Que la morale du maitre it des bases religieuses ou philosophiques, ou soit simplement produit d'une éducation saine, l'élève sait distinguer avec une ntuition aiguë la part d'engagement authentique qu'elle recèle t qui, comme le dit un des personnages de George Eliot, lui fait préférer quelque chose à ses aises »[60]. La conscience, la

59) Jacques LECLERC, *Saisir la vie à pleines mains*, Casterman, 1961, p. 87.

60) "I've seen pretty clear ever since I was a young 'un, as religion's something else besides notions. It isn't notions sets people doing the right thing — it's feelings. It's the same with notions in religion as it is in mathematics — a man may be able to work his problem straight off in's head as he sits by the fire and smokes his pipe; but if he has to make a machine or a building, he must have a will and a revolution and love something else better than his own ease." George ELIOT, *Adam Bede*, chapitre 18. Cité dans *Half Our Future*, p. 56.

probité, la noblesse d'un maître ont des répercussions insoup
çonnées dans l'âme des enfants, que leur part de candeur ren
parfois plus sensibles que l'adulte aux qualités mêmes de l'êtr
L'enfant apprend par imitation autant que par des théories. I
moindre approbation, de la part de quelqu'un qu'il admire, lui e
un puissant stimulant. Cette aptitude à admirer, à imiter peut êt
utilisée avec fruit si on sait présenter, selon les âges, des perso
nages et héros susceptibles d'enthousiasmer la jeunesse ; leur imag
et leurs qualités deviendront tout naturellement des modèles. « L
nature de cet appel, écrit Bergson, ceux-là seuls l'ont connue enti
rement qui se sont trouvés en présence d'une personnalité moral
Mais chacun de nous, à des heures où ses maximes habituelles d
conduite lui paraissent insuffisantes, s'est demandé ce que tel o
tel eût attendu de lui en pareille occasion. Ce pouvait être u
parent, un ami, que nous évoquions ainsi par la pensée. Mais c
pouvait aussi bien être un homme que nous n'avions jamais re
contacté, dont on nous avait simplement raconté la vie, et au jugemer
duquel nous soumettions alors en imagination notre conduite, re
doutant de lui un blâme, fiers de son approbation. »[21]

ii. les vertus du travail intellectuel

975. La morale dont le maître doit donner le plus directemer
le témoignage, c'est la morale du travail intellectuel. « Préfér
quelque chose à ses aises », dans ce domaine, c'est préférer la vérit
aux préjugés et aux idées reçues ; c'est préférer à sa propre parest
et passivité, au désir de recevoir la vérité toute faite et toute fo
mulée d'avance par un autre, le travail ardu qui mène à la vérité
c'est acquérir l'habitude de la contrainte qu'impose le trava
intellectuel, en arriver à aimer cette contrainte, cette concentratio
des énergies tendues vers un résultat, une découverte, comme d'au
tres aiment l'effort physique que réclame le sport ; c'est aussi êt
patient et modeste, savoir qu'un effort n'aboutit pas toujours, s
tenir prêt à recommencer après un échec. « Préférer quelque chos
à ses aises », c'est préférer la raison à sa passion, c'est placer e
suite la passion dans la vérité. C'est préférer la vérité objective
sa vérité toute subjective, les forces conscientes de son être au
forces inconscientes, si puissantes et si nécessaires à la fois ; c'e
préférer la contemplation de la vérité à la satisfaction d'avoir ra
son. La ténacité, la probité, le désintéressement, le courage de l
vérité en soi-même et devant autrui sont la manifestation, sur
plan intellectuel, de vertus morales inestimables. Le travail scolai
et chacune des disciplines doivent contribuer à les développer.

iii. les vertus sociales

976. La vie scolaire peut aussi offrir l'occasion de développe
dans l'enfant, des vertus sociales, l'amour et le respect d'autru
De nouveau, ici, l'attitude personnelle du maître se reflétera so

(21) Henri BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Presses universitaires
France, Paris, 1941, p. 30.

ent dans les convictions et les jugements de ses élèves; son respect pour l'élève, sa bonté, sa gentillesse, sa générosité, son dévouement ou au contraire parfois son étroitesse d'esprit, son intolérance, sa cheté, sa mesquinerie constituent en soi des leçons bonnes ou mauvaises. Notons que le régime de compétition et de concurrence es bulletins, des rangs, des examens et notes d'examens de l'organisation scolaire traditionnelle n'est pas de nature à favoriser es sentiments de camaraderie cordiale et généreuse entre les élèves; faudrait habituer l'écolier à se sentir en compétition avec lui-même et avec ses résultats antérieurs plutôt qu'en compétition et n état d'infériorité ou de supériorité vis-à-vis ses camarades. La ollectivité scolaire se prête à la pratique d'une morale sociale, en articulier par le travail et la recherche en équipes; chacun peut y habituer à coopérer facilement avec autrui, à estimer ses camades, à vouloir être honnête, loyal, généreux et bon à leur égard, prêter une attention véritable à leurs paroles, à leurs sentiments, leur caractère, à désirer sincèrement qu'ils soient contents, à hercher à leur faire plaisir. Cette morale devra s'agrandir aux imensions sociales, l'enfant devra s'habituer à penser à autrui, on seulement dans la classe et dans la communauté dont il est embre, mais aussi de façon plus vaste, à tous ceux de son pays, ux enfants et aux hommes du monde entier, particulièrement aux alheureux, aux habitants des pays sous-développés, aux gens qui uffrent de la faim, etc. Nous reviendrons sur cette éducation ciale, dans le chapitre suivant.

iv. les parents

77. Les parents ont évidemment un rôle important à jouer dans développement de bonnes habitudes chez leur enfant. Sur le plan olaire, ils doivent créer autour de l'enfant une atmosphère de alme pour qu'il puisse faire soigneusement son travail, de façon fléchie; ils doivent aussi manifester l'importance qu'ils attachent son travail scolaire, qui est le travail professionnel de l'écolier; s doivent encourager celui-ci, l'inciter à une attention et à une ceptivité véritables en classe, à la rigueur intellectuelle, à l'étude, s'intéresser à ce qu'il apprend. Du point de vue social, le sens vique et communautaire des parents, leur sens de la justice, leur roiture en politique, leur tolérance ou leur étroitesse d'esprit, leur spect ou leur irrespect envers les gens des autres pays, des autres ces, des autres religions exercent une influence prédominante sur s attitudes morales de l'enfant.

c) la morale plus explicite

78. L'exemple donné par le maître, comme d'ailleurs par les rents, aura une très grande importance. Néanmoins, l'école ne uera pas complètement son rôle en ce domaine si le maître aborde pas les questions morales de façon plus explicite que par le ul entraînement au bien, ou la seule formation, en l'enfant, d'habitudes morales positives. Quelques disciplines offrent plus faci-

lement l'occasion de parler de problèmes moraux: la littérature, l'histoire, la géographie, par exemple. On devra, durant sa formation, apprendre au futur maître à ne pas chercher, dans ces enseignements, trop de prétextes à moralisation facile; par ailleurs on lui apprendra, surtout dans le cours de psychologie de l'enfant et de l'adolescent, qu'une leçon explicite de morale, si on décide d'en faire une, doit se préparer aussi soigneusement que le cours dans la discipline dont on est le spécialiste; on ne doit pas à tout propos improviser des sermons: une fois choisie l'occasion de parler de morale, on devra le faire avec tact, brièvement, avec conviction. Le maître ne doit prendre cette décision de parler de morale que lorsqu'il y est poussé personnellement à propos d'un sujet qui a pour lui une signification morale profonde; par le fait même il ne multipliera pas inconsidérément ces recours à une morale explicite. Il devra aussi éviter d'associer indissolublement morale et religion au risque de les confondre. Le support qu'une bonne formation religieuse pourra apporter à la conduite morale sera d'autant plus grand que les deux domaines de la morale et de la religion auront été maintenus suffisamment distincts l'un de l'autre pour conserver leur importance respective, sinon leur autonomie. Au besoin, les maîtres consulteront des spécialistes sur l'opportunité de tirer un enseignement moral explicite de tel ou tel passage de la matière à enseigner dans leur cours. Il serait bon aussi, dans les conseils de classe et les réunions de professeurs, que les enseignants échangent leurs réflexions sur ce problème et analysent ensemble et en compagnie du psychologue scolaire, leurs méthodes et manière de faire. Bien que nous préconisions un enseignement de la morale détaché de l'enseignement religieux, il est bien entendu que les professeurs de religion pourront, selon les directives élaborées par le Comité catholique ou le Comité protestant, donner aussi un enseignement moral à l'intérieur du cours de religion et dans la perspective d'une religion particulière.

Principes de cette pédagogie :

a) former des dispositions

979. La pédagogie de la morale du travail intellectuel et scolaire et la pédagogie de la morale générale, dans la famille ou ailleurs, devront se conformer à certains principes. La formation morale est d'abord un ensemble d'habitudes à inculquer à l'enfant, quelques schémas moteurs à imprimer en lui avant même qu'on lui en donne les raisons; l'enfant ne connaît vraiment que de façon empirique, pour lui la pratique prime sur la théorie et les explications; c'est en cela qu'il est éminemment réaliste. Il se conformera à la contrainte imposée de l'extérieur, et cela d'autant plus facilement que son respect pour l'adulte se nuance d'amour; cet amour intérioriser l'acte imposé et l'incorpore à la conscience personnelle, en attendant que l'enfant devienne graduellement capable d'une morale plus autonome.

b) favoriser l'équilibre de la personnalité

50. Cette instruction morale peut prendre appui sur un facteur ntermédiaire, celui de la formation d'une personnalité équilibrée: ans un cadre assez stable, on peut favoriser chez l'enfant une cceptation joyeuse de la discipline, une intégration sociale paisible ais stimulante, la capacité de communication et d'échange, l'inrêt, la curiosité à l'égard des gens et des choses, l'aspiration au veloppement, le désir d'exceller, le sens des responsabilités. Cette rmation peut être antérieure à toute option morale ou religieuse rticulière; elle fournit un substrat psychologique à la personalité en voie de maturation. Dans cette optique, la notion de ute se transforme plutôt en la notion d'un échec humain, par pport à un idéal auquel on tend, échec qui doit non pas proquer le découragement chez l'enfant, mais le porter au conaire à redoubler d'effort pour mieux faire et pour se reprendre. u lieu d'imposer du dehors des contraintes, on favorise l'évolution la personnalité, de la conscience autonome, et l'adaptation au ilieu ambiant par des encouragements précis; l'enfant est incité, r l'action individuelle et collective, à acquérir de la confiance en i-même, du caractère et du dynamisme, la volonté de se dépasser de bien faire; l'on développe en lui la générosité et les tendances utôt oblatives que captatives, on l'habitue à la joie d'imiter ceux 'il admire, au plaisir que donne l'accord entre ce qu'on fait et qu'on pense. C'est ici que peuvent jouer toutes les formes idéalisme personnel ou collectif que véhiculent la littérature, histoire, le cinéma, les arts. L'enfant est très sensible aux exemes des héros, des grands hommes, des saints, des modèles de utes sortes. On doit cependant éviter soigneusement de transrmer les arts en prétextes à prédication; qu'on les laisse agir eux-mêmes, par leur propre qualité et leur propre résonance à quelle il serait souvent prétentieux de croire qu'on peut ajouter nelque chose; qu'on se contente de s'assurer que l'enfant les mprend bien.

c) favoriser l'autonomie positive

51. Cet appel à la meilleure nature de l'enfant doit l'aider lui-même à choisir entre un acte moral positif et ses propres résistances. n pourra dire que l'enfant ou l'adolescent possède une morale ersonnelle lorsqu'il sera capable de décisions morales vraiment utonomes, lorsque, face à sa propre conscience, il sera capable de épartager, dans une situation concrète, le bien et le mal, l'action ui est conforme à la dignité de l'homme et celle qui ne l'est pas, t lorsqu'il sera capable, ensuite, d'adhérer à ce bien, de s'orienter omme il convient, en dépit des difficultés ou des sacrifices qu'elle mporte. Cette autonomie morale ne deviendra guère possible u'au moment de l'adolescence; jusque vers douze ans environ, le ien et le mal, pour l'enfant, correspondent assez étroitement à qu'en disent ses parents d'abord, et aussi ses maîtres.

d) recherche de l'activité harmonieuse

982. Cette évolution graduelle doit obéir à un élan intérieur plutôt qu'à une contrainte extérieure. L'acte moral, comme l'oeuvre d'art, le bien, comme le beau, doit surgir d'une activité créatrice, d'une autonomie positive, d'une recherche consciente de l'harmonie entre ce qu'on pense et ce qu'on fait, d'un don à la vie, à autrui, en même temps qu'à soi-même. Les habitudes morales devront tendre peu à peu à s'incarner dans des activités par lesquelles l'enfant cherche une prise sur le réel; ces expériences dans toutes sortes de directions parfois inquiétantes l'aident à trouver sa voie, sa vraie personnalité morale. On doit lui laisser le loisir et la liberté nécessaires à cette évolution, assumer avec lui le risque de sa liberté sans perdre de vue que la morale est fondée sur une recherche de conformité entre la vie et la raison. Si les premières habitudes sont bonnes, il y a bien des chances pour que peu à peu l'enfant pratique le bien avec aisance, comme celui qui commence à peindre peu à peu arrive à le faire avec aisance et plaisir, y trouvant son épanouissement. Il y aura toujours, bien entendu, des enfants à qui la formation première aura manqué, ou des cas de déviation qui nécessiteront un traitement particulier.

e) appel à la raison

983. Quand la morale doit passer du stade de la simple habitude à celui d'une morale consciente, il faut qu'il y ait nettement « quelque chose » à « préférer à ses aises »; autrement la morale ne sera que pur volontarisme, pure contrainte. Le choix moral doit alors être présenté comme un choix entre deux biens ou entre deux passions; faire preuve de raison humaine, ce sera choisir librement le meilleur bien, la passion la plus noble, préférer à soi-même plus grand que soi, donner plutôt que prendre, chercher à servir plutôt qu'à dominer, vouloir développer la conscience et la liberté d'autrui (démocratie, éducation, etc.) plutôt que vouloir contraindre, imposer des manières de voir, et ainsi de suite. Cette conformité de l'homme avec sa nature raisonnable est, selon Aristote, le fondement même de la morale. Avoir du caractère, c'est accepter la contrainte que ce choix entraîne souvent, c'est même aimer à se dépasser ainsi; mais ce doit être toujours à cause de la fin envisagée entrevue comme la meilleure. La motivation doit surgir de l'amour de quelque chose, de la préférence consciente pour quelque chose. Dans les classes avancées, au niveau de l'institut, cet appel à la raison prendra parfois la forme de la réflexion philosophique sur des problèmes de morale ou sur la notion même de morale, bien que l'on doive éviter de centrer toute l'initiation philosophique sur les problèmes moraux.

Autres aspects de la conduite

984. Beaucoup de systèmes scolaires font entrer dans la formation morale certains aspects particuliers de la conduite personnelle: bonnes manières, hygiène, morale civique, esprit de coopération internationale, et même sécurité routière. Le rapport Newsom rattache aussi à cette formation l'éducation sexuelle. On pourrait

ajouter une pédagogie sur les méthodes du travail intellectuel, ne initiation à la psychologie interpersonnelle, aux responsabilités miliales, etc. Il est certain qu'un enfant ou un adolescent ne ut être laissé entièrement à lui-même, en ce qui concerne ces atières et que, dans bien des cas, la famille n'assume pas ses sponsabilités ou s'attend que l'école en prenne une part.

a) techniques audio-visuelles

5. Nous proposons dans le chapitre suivant que le ministère de Éducation prenne la responsabilité de mettre à la disposition des oles certains cours diffusés au moyen des techniques audio-suelles, en particulier pour divers aspects de l'éducation civique familiale. Les enseignants pourraient ainsi se servir de la radio de la télévision afin d'assurer à tous les enfants un enseignement us concret. Les cours pourraient ainsi être donnés par les meilleurs rofesseurs. Le gouvernement ne jouerait ici qu'un rôle de coordon-ateur et d'organisateur afin d'offrir à tous les élèves des écoles meilleure formation possible, en conformité avec les programmes fficiels. Les maîtres resteraient juges de l'utilité de cet ensei-nement pour leurs élèves et pourraient là-dessus prendre conseil s parents. Le doigté requis dans un tel enseignement ne pouvant re le fait que d'éducateurs particulièrement doués, la radio et la élévision permettraient de n'utiliser que ceux-là et de les mettre la portée de tous les enfants et adolescents. Par ailleurs, t enseignement étant public, il atteindrait aussi l'ensemble de la pulation. Il nous semble que le ministère de l'Éducation doit rendre l'initiative difficile de quelques enseignements publics de genre et s'assurer ensuite que les écoles en font profiter tous s enfants. Une partie de l'enseignement moral pourrait donc être nnée sous cette forme.

b) participation de l'école

6. Chaque école pourrait organiser un système pour contrôler ffet éducatif de cet enseignement, par exemple, un examen très bre: composition, questionnaire pratique sur la conduite à tenir ans telle ou telle circonstance, etc. L'enfant aurait eu du moins ccasion de réfléchir un peu à ces problèmes. Il suffirait peut-être 'un entretien quotidien de cinq ou dix minutes, à la radio, portant tour de rôle sur ces divers sujets, au début de la journée ou de près-midi, entretien suivi de cinq minutes de commentaires ou de iscussion en classe; des émissions plus élaborées, une ou deux fois ar mois, compléteraient cette éducation. Tout le problème du oix du personnel pour cet enseignement, de la méthode à suivre en trouverait simplifié, et l'on éviterait ainsi bien des erreurs.

c) avantages et applications de cette formule

7. On n'aurait pas ainsi à charger l'horaire de ces matières qu'il mble assez futile d'enseigner au moyen de manuels. Une seule auserie intelligente, libre, sincère peut avoir plus d'effet sur s élèves que bien des cours monotones; la pédagogie de ces divers spects de la conduite devrait s'inspirer de la pédagogie générale

de la conduite morale dont nous parlions plus haut; c'est tr
souvent, d'ailleurs, la forme de pédagogie qu'emploient d'elle
mêmes les techniques de communication de masse. La directi
de ce service éducatif devra sentir l'étendue de sa responsabilité
ne proposer que les émissions les meilleures possibles. Des pub
cations pourraient guider les maîtres dans la pédagogie compl
mentaire requise: habitudes de courtoisie et affinement des m
nières, habitudes d'hygiène, habitudes de civisme et de générosi
communautaire, sentiment de respect envers toute personne h
maine, journées ou semaines de service communautaire et civiqu
de bonnes actions collectives, de la « bonne action » personnel
comme dans le scoutisme, etc.

Formation des maîtres

988. Les futurs maîtres, au cours de leur formation, doivent êt
initiés à la psychologie des divers âges, aux erreurs à éviter da
le domaine de la formation morale, à la discrétion et au tact
plus attentif, au respect de la personne humaine et de sa libert
Ils doivent savoir surtout qu'ils ne peuvent que faire tort au
enfants, s'ils ne sont pas eux-mêmes sincères, équilibrés, guid
par un amour positif des valeurs. Ils doivent d'abord et ava
tout aimer ces enfants et vouloir leur bonheur et leur épanouiss
ment. On devra aider les futurs maîtres à s'interroger sur leu
motivations, sur leur propre équilibre psychique et moral, et le
fournir un enseignement de civisme et de morale.

Les cadres scolaires

989. Ce sera la responsabilité des principaux d'école de s'assur
que l'atmosphère et l'esprit de l'école, l'attitude des maîtres co
tribuent positivement à l'équilibre moral des enfants; la collab
ration des psychologues scolaires et du service social scolaire s'in
pose ici. Comme nous l'avons dit au chapitre sur l'enseignemen
secondaire, le principal de l'école devra donner à la discipline u
caractère positif: participation des élèves à la discussion et parfo
à l'élaboration des règlements de l'école; responsabilité laissée au
élèves pour certaines surveillances d'examens, pour le respect co
lectif de la propriété publique que constitue l'édifice scolair
propreté de la maison et des classes, entretien des terrains, et

Conclusion

990. La formation morale de la jeunesse est l'une des fonctio
que l'école partage avec la famille et avec l'Église; c'est l'une
ses fonctions les plus délicates, puisqu'elle s'exerce surtout p
l'exemple et la conviction personnelle de chacun des maîtres,
qu'elle se transmet beaucoup mieux par une sorte d'osmose de
conduite et des attitudes que par des paroles.

III

La formation religieuse

Caractère spécifique

991. La pédagogie de la formation religieuse étant en partie u
pédagogie des attitudes intérieures et de la conduite offrira bi

es points de ressemblance avec ce que nous venons de dire de la édagogie de la formation morale. Mais ce serait oublier le carac- ère spécifique de la formation religieuse que de la réduire à une ormation morale. « On n'insistera jamais trop sur ce point; le lus mauvais service qu'on puisse rendre à un jeune c'est de lui résenter par l'enseignement ou par l'exemple une religion réduite une série de commandements et d'interdits. Sentiments, rites, nterdits moraux n'ont de sens que pris dans ce courant puissant e vie qu'est la doctrine évangélique »[21]. Le surnaturel possède, en ffet, une toute autre dimension. La morale naturelle peut prendre arfois la forme de l'altruisme, se fonder sur une espérance au oins terrestre; sur le plan religieux, la morale est une consé- uence et une incarnation de la foi en Dieu; car « la foi sans les euvres », c'est-à-dire sans une morale positive, ne serait qu'im- osture et déformation du message de Dieu.

Responsabilité des Églises : la doctrine

92. Chaque Église est elle-même responsable du corps de doctrine enseigner. Notre Commission n'a donc aucune autorité en ce omaine; pour les Églises catholique et protestante — les seules Églises à posséder traditionnellement le privilège de donner un nseignement confessionnel public, dans notre système scolaire — existe un Comité catholique et un Comité protestant où sont eprésentés les autorités religieuses et qui doivent veiller sur l'en- eignement religieux.

Responsabilité partagée : la pédagogie

93. Cependant en matière de pédagogie de la formation reli- ieuse, en matière de paychologie de l'enfant par rapport à la ormation religieuse, les parents, les éducateurs laïques ou religieux, ui sont eux aussi l'Église, peuvent apporter une collaboration qui araît d'ailleurs indispensable. C'est pourquoi nous avons recom- nandé, dans la première partie de notre rapport, que les deux omités confessionnels soient composés d'un nombre égal de re- résentants des autorités religieuses, des parents et des éducateurs.

Evolution de la catéchèse catholique :

a) ailleurs

94. L'évolution de l'enseignement de la religion, dans plusieurs ays, au cours des années récentes, a contribué à faire évoluer cet nseignement dans notre milieu. « Les nouvelles conceptions métho- ologiques ont eu comme conséquence la modification des manuels, n particulier des catéchismes. Jusqu'ici, ils avaient été un sérieux bstacle à la réalisation d'une catéchèse conforme aux nouveaux rincipes: la langue en était trop abstraite et surtout la matière rop vaste. (. . .) L'on s'aperçut bientôt que, pour une éducation eligieuse visant à faire vivre l'enfant de la doctrine chrétienne, faudrait encore satisfaire à d'autres exigences. En dépit de la iminution de la matière et de la simplification de la langue, la résentation du catéchisme était encore trop exclusivement influen-

(21) "L'éducation religieuse dans la famille", par une équipe de parents, dans *Vérité et Vie*, no 481, Strasbourg, 1964-65, p. 10.

cée par les lois de la théologie et donc par le souci des idées claires. Pour communiquer efficacement les vérités de la foi et atteindre ainsi l'objectif de la catéchèse, il faut s'efforcer de donner aux auditeurs un aperçu saisissant de l'ensemble de la Révélation et en faire apprécier le caractère de Bonne Nouvelle. Il ne suffit pas que le contenu de la foi soit exactement présenté dans le détail, en tant que dogme et sous son aspect de vérité; il faut encore qu'il apparaisse dans toute sa synthèse et soit apprécié comme message dans sa beauté et sa grandeur béatifiante ».[23] Ajoutons que tout le mouvement actuel de l'Eglise catholique l'oriente vers une conception beaucoup plus ouverte de la morale et des rapports du chrétien avec le monde. « Autrefois l'éducation n'était pas exempte d'une certaine mentalité manichéenne. On allait un peu vite dans la « taxation » des bons et des méchants. Le mal s'incarnait dans le visage de celui qui ne vivait pas de nos principes! L'éducation se colorait d'une certaine mentalité de ghetto. Il ne fallait pas que l'enfant bourgeois se compromît avec le fils d'ouvrier, que celui qui croyait au Ciel fréquentât celui qui n'y croyait point encore. On se faisait allégrement le censeur du mal, avec une intolérance d'inquisiteur. Aujourd'hui l'ouverture au monde, les brassages politiques, sociaux et scolaires ont donné à l'enfant un plus grand esprit de tolérance. Il perçoit que les gens qui sont d'avis opposés ne sont pas forcément de mauvaise foi ».[24]

b) chez les catholiques francophones du Québec

995. Dans la province, un nouveau catéchisme de langue française a été préparé[25], conformément aux tendances nouvelles, et on a commencé de l'utiliser, en 1ère année, dans les écoles, en septembre 1964. Les cours de catéchèse créés dans nos universités catholiques prennent une rapide expansion. Ils sont fréquentés par des religieux et par des laïcs. Ce renouveau permet d'espérer une amélioration considérable de la formation et de l'enseignement religieux. Les parents eux-mêmes, au cours des audiences publiques de notre Commission et par la voie des journaux, ont manifesté leur intérêt pour l'éducation religieuse des enfants et ont exprimé leur désir de réformes significatives. Leur présence au sein du Comité catholique et du Comité protestant ne peut qu'être fructueuse. Nous souhaitons aussi que le Comité catholique travaille en collaboration constante avec les instituts de catéchèse de nos universités catholiques, les associations de parents ou d'enseignants et même, à l'occasion, avec le Comité protestant.

La formation religieuse et l'opinion protestante

996. Les protestants préfèrent généralement un système scolaire qui ne soit pas directement sous le contrôle ecclésiastique, mais sou

(23) Joseph-André JUNGMANN, s.j., *Catéchèse*, Editions Lumen Vitae, Bruxelles, 1954, pp. 30-3
(24) A. MERLAUD, "Charte de réflexions pour une pastorale de l'enfance dans le monde actuel" dans *Recherches de pastorale catéchétique*, dans *Vérité et Vie*, série LXIV, Strasbourg 1964-65, p. 14.
(25) *Viens vers le Père*, par l'Office Catéchistique Provincial, Editions Fides, Montréal, 1964.

la responsabilité de laïcs spécialisés — le clergé, à leur avis, étant profane en matière d'éducation[26]. À cause de l'unité de la vérité, l'enseignement d'un maître qui aime la vérité ne peut pour eux entrer en contradiction avec la religion; par ailleurs, ils croient profondément à la liberté de chacun de contester, critiquer ou nier ce qu'on présente à sa raison et répugnent vivement à tout enseignement religieux qui serait présenté selon un mode d'autorité[27], en particulier dans un système scolaire public. Dans les écoles protestantes du Québec, l'enseignement religieux n'est pas doctrinal, mais fondé sur la lecture commentée de la Bible. La responsabilité de la formation religieuse et de l'instruction doctrinale revient à la famille et à l'Église, d'autres les protestants, et l'école a pour mission d'enseigner comment penser, non pas d'enseigner quoi penser[28]. Le maître doit, aussi consciencieusement que possible, départager les faits et l'interprétation qui est la sienne; il doit expliquer comment il perçoit ces faits, comment il analyse les éléments de vérité qu'il possède; ses élèves alors imiteront ses méthodes, mais sans arriver nécessairement aux mêmes conclusions que lui. Dans les écoles élémentaires protestantes du Québec, chaque jour on fait une prière, on lit ou on chante un psaume. Toutefois sur les 63,191 élèves des écoles protestantes de Montréal, 17,725 sont juifs, et 20% des professeurs des écoles protestantes de Montréal sont également israélites. C'est pourquoi le programme d'enseignement religieux s'appuie surtout sur l'Ancien Testament en tâche de choisir les textes du Nouveau Testament acceptables pour des juifs. Il arrive souvent que l'enseignement religieux des écoles protestantes soit donné par un professeur juif; celui-ci parfois se fait remplacer par un collègue pour une série particulière de leçons. Les protestants souhaitent, comme les catholiques, que l'enseignement biblique soit confié à des enseignants spécialisés dans les sciences religieuses. Le programme actuel de religion, pour les écoles élémentaires protestantes, se divise comme suit: de la 1ère à la 3e année inclusivement: la vie de Jésus; en 4e année: l'histoire du peuple juif; en 5e année: Évangile selon Saint Marc; en 6e année: les premiers chrétiens; en 7e année: l'histoire de Dieu et de l'homme à travers la Bible. La Bible, de la 8e à la 11e année inclusivement, est enseignée dans le cadre du cours de littérature anglaise, selon le programme suivant: récits tirés de l'Ancien Testament: Abraham, Joseph, Gédéon, David, etc. en 8e; vie et mort de Jésus ou Esther et Ruth, ou voyages de Pierre et Paul (cours-options), en 9e; évolution de l'idée de Dieu d'après l'Ancien et le Nouveau Testament, en 10e; et Le livre de Job, en 11e année.

(26) "In Education as in medecine it is the clergy who are the laymen", dans: *Memorandum on the Protestant View of Education*, étude préparée pour notre Commission par M. Stanley Bruce FROST, professeur de la faculté de théologie de l'Université McGill, p. 6.

(27) "They are therefore unhappy with any authoritarian approach to religious instruction, but are opposed to it in a public school system", ibem, p. 7.

(28) "Education is training in how to think rather than in what to think", ibem., p. 10.

La formation religieuse et l'opinion juive

997. L'obligation de donner une éducation religieuse aux enfants était l'un des préceptes fondamentaux de la religion hébraïque longtemps avant les civilisations grecque ou chrétienne. Aujourd'hui encore, la première formation religieuse hébraïque se donne dans la famille, selon des rites séculaires au très riche symbolisme; l'enseignement doctrinal de la Synagogue et des écoles hébraïques attenantes vient ensuite; cet enseignement n'a fait que croître en importance depuis que les Israélites, au 19e siècle, se sont mis à fréquenter les écoles publiques. À l'heure actuelle, au Québec, les enfants israélites de familles très orthodoxes étudient dans des écoles hébraïques, non subventionnées, qui suivent le programme des écoles protestantes; mais la grande majorité des enfants juifs, surtout au niveau secondaire, fréquentent les écoles protestantes dont le personnel enseignant compte environ 20% d'israélites. Le problème de l'enseignement religieux, dans ces écoles, se pose parfois de façon assez paradoxale lorsque, dans une école à majorité juive, le maître israélite enseigne à des élèves qui le sont aussi un programme de religion préparé pour des protestants; ce problème se pose de façon plus douloureuse lorsqu'un maître protestant, peu attentif à la présence d'enfants juifs parmi ses élèves, en arrive, dans les leçons sur la Bible, à la vie et à la mort de Jésus[29]. Par ailleurs, les Israélites ne veulent pas couper complètement leurs enfants de la connaissance de l'ensemble de la tradition chrétienne, sans laquelle il est difficile de bien comprendre la civilisation occidentale. D'après les opinions que nous utilisons ici, les Juifs de tendance modérée — car il serait sans doute impossible de faire l'unanimité entre tous les membres de la communauté juive[30] — croient que l'enseignement religieux actuel des écoles protestantes ne satisfait ni les Juifs, ni la majorité des protestants pieux. Ils suggèrent qu'il soit remplacé par une étude comparée des religions[31], qui accorderait, bien entendu, la plus large place au christianisme et à la religion d'où il est sorti, le judaïsme. Les titulaires de cet enseignement seraient des spécialistes qui auraient reçu une formation en histoire et en philosophie et auraient pour mission d'inspirer le respect de toutes les religions et de toutes les valeurs spirituelles. Selon l'opinion citée, la formation morale, l'intégrité, l'honneur ne s'enseignent pas dans un cours spécial sur la morale, mais doivent imprégner toute l'expérience scolaire de l'enfant; la solution proposée serait, suivant cette opinion, à la fois plus démocratique et plus susceptible d'inspirer le respect du christianisme.

(29) "... the indiscriminate teaching of a course of study that brings pain and anxiety to the segment of the school population", *The Teaching of Religion in the Protestant Schools of the Province of Quebec, from the Jewish point of view*, étude préparée pour notre Commission par M. Miles WISENTHAL, professeur à Macdonald College.

(30) "Any attempt to find a general consensus among the leaders of the Jewish community on the topic of religious teaching in the public school is doomed to failure (...) However, if one is expected to present "A Jewish point of view", it is necessary to minimize the opinions at the extremes of the continuum", idem, p. 11.

(31) "Religions, not religion, should be taught", idem, p. 9.

98. Il existe donc un important problème de l'enseignement religieux, dans les écoles du secteur protestant. Protestants et Juifs reconnaissent également que la formation religieuse et doctrinale tombe d'abord sous la responsabilité de la famille et des autorités religieuses. Les Juifs sont fiers de voir la révélation divine[32] consignée dans un livre dont ils peuvent dire qu'il leur appartient à tous les points de vue. Cela ne justifie pas tout à fait même qu'on donne à leurs enfants un enseignement religieux fondé principalement sur le Nouveau Testament. Le respect de la conscience et de la liberté religieuse exige que l'on accorde à ce problème toute l'attention voulue. Il est cependant impossible de le faire sans mettre en cause les structures administratives ou sans aborder dans toute son ampleur le problème de la confessionnalité. C'est pourquoi nous laissons la question en suspens pour l'instant, nous réservant d'y revenir dans la troisième partie de notre rapport.

Un équilibre à trouver

99. De plus en plus, nous semble-t-il, on ne devrait confier la formation religieuse de la jeunesse qu'à des diplômés en catéchèse ou en sciences religieuses; la compétence, en ce domaine comme dans celui de la formation morale, doit d'abord se fonder, bien entendu, sur une conviction personnelle qui agit sur les enfants par résonance, mais elle suppose aussi des études aujourd'hui très spécialisées. Au niveau élémentaire, où de tels spécialistes seront rarement disponibles, l'enseignement de la religion devra continuer de se faire, autant que possible, par le maître chargé de l'enseignement de la plupart des matières à un même groupe d'élèves, c'est-à-dire par le titulaire de chaque classe. On devra toutefois prévoir qu'un maître puisse être dispensé, s'il le demande, de donner cet enseignement, soit qu'il ne se sente pas la conviction ou la force de persuasion suffisantes, soit qu'il ne se considère pas suffisamment préparé pour le groupe d'élèves auquel il a affaire. On se gardera de critiquer pareille demande d'exemption de la part d'un maître ou trouver là prétexte à une enquête sur sa vie privée; on reconnaîtra plutôt la probité qui le pousse à faire une telle demande. Un système scolaire qui obligerait un maître à afficher plus de conviction qu'il n'en éprouve ne ferait que favoriser l'hypocrisie et nuirait de fait à la formation religieuse des enfants. Au niveau secondaire, où les maîtres devraient être des spécialistes de la matière qu'ils enseignent, la question ne se pose pas.

Une pédagogie de la conviction libre :

a) le maître

100. L'acte religieux étant l'acte de la plus éminente liberté et l'attitude religieuse se fondant elle-même sur la liberté humaine, la pédagogie de la religion s'efforcera d'obtenir de l'enfant une adhésion vraiment personnelle, intérieure et libre à ce qui constitue

b) l'enfant

32) "The Jew is justifiably proud of the fact that the revelation of God was through the medium of a book which is in every sense a Book of the Jews", idem, p. 2.

l'essentiel de la religion. À cette fin, non seulement devra-t-c
renouveler entièrement l'instruction religieuse, comme on a dé
entrepris de le faire, pour qu'elle offre à l'enfant la synthèse d'u
christianisme vivant, plutôt qu'un ensemble de notions théologiqu
abstraites, mais on devra aussi, nous semble-t-il, cesser d'appuy
cet enseignement, comme on l'a fait longtemps dans trop d'ét
blissements catholiques, sur la participation obligatoire et régulièr
des élèves aux cérémonies du culte et à de nombreux exercic
religieux. Une initiation au culte public de l'Eglise est cert
nécessaire, initiation qui revient inévitablement à l'action conjoint
des parents et des catéchistes plutôt qu'à la décision du jeu
enfant. Cette éducation doit cependant avoir pour terme une activi
spontanée de l'enfant, qui désire participer au culte. Aussi faut-
se soucier d'éveiller l'intérêt et de stimuler ce désir, plutôt que c
compromettre l'enseignement religieux par une obligation tro
contraignante de participer à des cérémonies religieuses surérogr
toires. Il y a là aussi une question d'âge: à mesure que l'enfa
grandit, on doit compter davantage avec sa liberté et son autonomi
À cet égard d'ailleurs, une évolution s'est heureusement amorc
dans le sens d'une plus grande reconnaissance de la liberté d
l'acte religieux: on a, par exemple, dans plusieurs établissement
privés, rendu facultative l'assistance à la messe en semaine,
participation à la retraite annuelle, etc. S'il importe de respecte
dans toute la mesure du possible, la liberté de l'enfant dans la faç
de l'instruire de sa propre religion, il importe encore plus qu
l'enseignement d'une religion particulière, même s'il est fait dan
le meilleur esprit, ne puisse être imposé à des enfants d'une autr
croyance religieuse ou auxquels leurs parents auraient choisi d
n'en donner aucune. Nous traiterons dans un autre volume d
notre rapport, au sujet de la confessionnalité de notre systèm
scolaire, de la nécessité de reconnaître clairement aux parents
droit de faire dispenser leurs enfants de l'instruction religieuse.

c) les examens:

i. pour l'élémentaire

1001. L'on reconnaît de mieux en mieux à quel point la relatio
entre Dieu et l'homme, entre Dieu et l'enfant est mystérieuse. L
connaissances de l'enfant en matière de religion ne permettent e
effet nullement de juger de la relation réelle de l'enfant av
Dieu. Aussi la tendance est-elle de distinguer la formation rel
gieuse des autres disciplines en ne couronnant pas cet enseignemen
par des examens scolaires. Parents et spécialistes de la questio
au cours des séances de notre Commission et par la voie d
revues et journaux, ont demandé la suppression des examens d
religion. De tels examens ne peuvent fournir aucun critère d
jugement sur la vie religieuse de l'enfant, chacun avançant à s
manière, à son rythme, selon ses voies et sa vocation propre. E
la gratuité, quant aux examens, de cet enseignement ne peut qu
favoriser la liberté intérieure de l'enfant dans son attitude et s

tez religieux. Cela ne signifie pas qu'on doive s'interdire toute terrogation, toute question, ou même toute récitation d'un pas- ge de la Bible, par exemple; on peut chercher à savoir si l'enfant compris ou assimilé le contenu de l'enseignement; mais ces rifications ne doivent pas servir de critères de promotion, le sultat ne doit pas en être coté ou inscrit sur les bulletins scolaires.

ii. pour le secondaire

502. Cependant, au niveau secondaire, alors que la formation ligieuse devra comporter une culture religieuse: histoire du peu- e juif et de la religion chrétienne, de l'Église catholique, des utres Églises chrétiennes, connaissance des autres religions, de art religieux, etc., il serait utile de vérifier, au moyen d'un examen, la matière enseignée a été assimilée et ce que l'élève en a retenu, uitte à ne pas faire compter cette note d'examen parmi les résul- ats scolaires généraux. À ce niveau, le professeur devrait être plômé en sciences religieuses.

d) l'horaire

503. L'enseignement religieux évite, semble-t-il, comme bien autres matières aujourd'hui, l'encyclopédisme; il procède par éthodes plus intuitives qu'autrefois. Le sentiment de la présence Dieu, qu'on veut communiquer à l'enfant, n'est pas une affaire longues démonstrations. L'instruction dans les vérités religieuses, introduction à la Bible sont efficaces à la mesure des convictions maître beaucoup plus qu'en proportion du nombre d'heures qu'on y consacre. Une des maladresses d'une partie de notre sys- me scolaire a sans doute été de gaver l'enfant d'enseignement ligieux théorique, de remplir sa journée de pratiques assez routi- ières. Nous croyons que deux heures d'éducation religieuse par maine suffiraient aux buts qu'on se propose. N'oublions pas que école ne doit pas ici se substituer entièrement aux parents et aux glises. Certains parents catholiques très croyants regrettent non ulement de n'avoir plus rien à faire en ce domaine, mais parfois ussi d'avoir à tempérer l'enseignement religieux intempestif trop insistant et prolongé donné par l'école, dans le secteur atholique.

Conclusion

504. Notre Commission n'a pas à faire de propositions sur les rogrammes d'enseignement religieux, qui ne relèvent pas de sa mpétence; c'est pourquoi, bien qu'il s'agisse là d'un aspect fon- mental de l'éducation, nous devons nous en tenir ici à quelques dications assez générales.

IV

Conclusion générale du chapitre

Conclusion et recommandations

505. La formation morale et religieuse de l'enfant et de l'ado- scent nous apparaît comme primordiale. Elle nous apparaît aussi

comme l'éducation la plus difficile et la plus délicate à faire. Nous pensons que l'attitude et les convictions personnelles du maître sont une condition fondamentale du succès que cette éducation peut avoir à l'école; nous croyons par ailleurs que l'école ne saurait, même dans les meilleures conditions, s'acquitter seule de la tâche. Les parents et les Eglises ont, les uns et les autres, un rôle très important à jouer dans ce domaine et toute carence de leur part peut compromettre l'éducation morale et religieuse des générations montantes. Nous sommes donc là en face de responsabilités débordant largement l'école. C'est dans cette perspective que nous en sommes arrivés aux recommandations qui suivent.

(305) **Nous recommandons que les futurs maîtres soient habitués à envisager leur responsabilité quant à la formation morale des enfants et des adolescents d'abord sous la forme d'une morale du travail intellectuel et d'une morale de la collectivité scolaire.**

(306) **Nous recommandons que le ministère de l'Education joue un rôle d'organisateur et de coordonnateur pour que soient assurés, sous forme de programmes de télévision ou d'entretiens radiodiffusés, de cinq ou dix minutes par jour, s'adressant aux écoles et au public, l'enseignement et la formation quant à certaines connaissances connexes à la morale ou relatives à la conduite personnelle et sociale : hygiène, bonnes manières, technique du travail intellectuel, psychologie interpersonnelle, sens social.**

(307) **Nous recommandons que l'enseignement religieux catholique soit donné, au cours élémentaire, par le titulaire de la classe ou un diplômé en catéchèse et, au cours secondaire, par des diplômés en sciences religieuses et que cet enseignement fasse appel à la collaboration des parents.**

(308) **Nous recommandons que, tant que les titulaires de classe seront chargés de l'enseignement religieux au niveau élémentaire, on dispense de cet enseignement ceux d'entre eux qui le demanderont en alléguant l'insuffisance de leurs convictions religieuses.**

(309) **Nous recommandons que l'enseignement religieux au cours élémentaire et au cours secondaire soit en moyenne de deux heures par semaine.**

(310) **Nous recommandons que, pour l'enseignement religieux, on supprime les examens au cours élémen**

taire et qu'on ne les impose, au cours secondaire, qu'à condition que les notes ne comptent pas dans les résultats scolaires.

11) Nous recommandons que le Comité catholique rattaché au Conseil supérieur de l'éducation sollicite, au besoin, pour la préparation de ses recommandations la collaboration des instituts de catéchèse des universités catholiques, ainsi que des associations de parents, et qu'il travaille par ailleurs, autant que possible, en liaison avec le Comité protestant du même Conseil.

CHAPITRE XXVI

ÉDUCATION CIVIQUE ET FAMILIALE

Introduction

06. L'éducation sociale et familiale est, comme l'éducation orale, une éducation des attitudes et des manières de se conduire ais comporte en même temps des connaissances pratiques. À ge scolaire, l'enfant mène déjà une vie sociale, à l'intérieur de communauté scolaire surtout, et de la communauté civile nérale; ce n'est qu'à dix-huit ans, nanti du droit de vote, qu'il ssélera ses pleins droits de citoyen. Sa vie familiale, à côté de parents et de ses frères et soeurs, cédera la place à la vie conju- le et parentale au moment de son mariage. Nous traiterons parément ici de l'éducation civique et de l'éducation familiale, daptation à ces deux groupes sociaux se présentant selon des rspectives assez différentes.

I

Éducation sociale ou civique

Sciences sociales et éducation sociale

07. Nous avons parlé, dans un chapitre consacré aux sciences ciales, d'une possibilité d'initier de jeunes enfants à l'anthropo- gie, de la nécessité d'initier les élèves dont les études ne dépasse- nt pas le niveau secondaire aux institutions économiques — nques, crédit, etc., dont ils se serviront — à la manière d'établir budget, ainsi qu'à un humanisme du travail et à une connais- nce des groupes sociaux où ils prendront place. La confronta- on avec des mentalités et des cultures différentes est déjà e réflexion sur la société, une éducation à la compréhension à la tolérance; les notions économiques, l'histoire des mouve- nts et groupes sociaux font prendre conscience des jeux et uilibres de force au sein de la société politique. La réflexion géographe sur les déterminismes qu'imposent le climat, les

ressources naturelles, et sur le travail de l'homme pour surmont
ces déterminismes, la réflexion de l'historien sur les dynamism
sociaux, sur les pouvoirs politiques, sur l'évolution de l'idée
démocratie, par exemple, contribuent également à l'éducation
ciale ou civique. Mais ces perspectives diverses laisseront peut-êt
peu de traces vivantes dans l'être si elles n'aboutissent à une c
taine prise de conscience lucide entraînant une adhésion ou
engagement quelconque.

Définitions et distinctions

1008. Nous appellerons civisme « l'attachement des citoyens à le
cité, un attachement non seulement affectif, mais conscient, volo
taire, qui les engage, qui réclame une part souvent grande d'eu
mêmes, de leurs forces, de leur activité, de leur argent, de le
temps. Quant à la *cité* en question, la nation moderne en propo
le premier cadre »[1]. Bien que **civisme** et **politique** n'aient « pas
sens précis, admis partout » . . . « on réservera le premier, **civisn**
à une espèce d'aptitude générale à vivre de la vie de la cité do
on est membre, tandis que le second désignera plutôt les moti
d'un engagement précis et cet engagement même »[2]. On voit do
que l'école n'a pas à faire de politique, mais plutôt à inculqu
à l'élève la préoccupation du bien commun de la société où il v
« Le vrai civisme est engagement dynamique et conscient da
l'histoire de son temps et de son milieu . . . Il est prise de cor
cience des problèmes qui se posent à une société en rapide évolutio
Il est acceptation de la dimension sociale de l'existence. »[3].

Problèmes et difficultés de l'éducation civique

1009. Le civisme peut donc imprégner diverses disciplines ens
gnées dans l'école, mais cette seule façon indirecte de l'inculquer
sans doute insuffisante pour former une vraie conscience politique
démocratique. Par ailleurs, l'école n'a sans doute pas à fabriquer
citoyen adulte complet, pas plus qu'elle n'a à fabriquer le père
famille adulte complet, sous leur forme définitive; elle n'a pas n
plus à transmettre toutes les connaissances, mais elle d
plutôt fournir les moyens d'assimiler durant toute la vie d
connaissances de toutes sortes. L'école entraîne l'enfant dans u
certaine direction, entreprend avec lui un cheminement, mais e
ne parcourt pas avec lui toute la route de l'existence. En outr
comme les autres attitudes morales, les attitudes sociales profond
ne s'apprennent pas dans les livres; et le seul enseignement livresqu
en ces matières, risque de n'être qu'idéologie abstraite, dogmatisr
stérile. Entre les principes et l'expérience d'un engagement lucid
il peut y avoir un abîme. Il n'est pas facile de transform
un incivisme traditionnel et le manque de conscience, en un respe
véritable et profond de toute personne humaine, respect inclua
sa vie, ses biens, ses convictions, sa race, ses croyances. Ce n'e

(1) Maurice CRUBELLIER, *Un civisme pour notre temps*, Casterman, 1964, p. 13.
(2) Idem, p. 17.
(3) Claude RYAN, *Le Devoir*, Montréal, 19 août 1964.

s du jour au lendemain qu'on passe d'une morale civique basée r le code des interdictions et sur la primauté des intérêts parti- liers à une morale civique de la participation positive et réfléchie chacune des personnes et de chacun des organismes au bien de us, participation sans tricheries, sans subterfuges pour contour- r les lois, dans une loyauté lucide, vraiment généreuse, dans une hésion véritable aux valeurs proprement sociales.

Une optique nouvelle

)10. La société n'est pas un compromis, ou du moins n'est pas que la; elle implique une façon de regarder ensemble dans une même rection, vers un avenir que l'on veut meilleur pour tous et chacun; e doit représenter un élan et une forme d'espérance. Elle ne ut s'appuyer que sur le réel, sur une forme de foi dans la vie dans ce que peuvent faire le courage et la générosité des hommes. le est à base d'amour du prochain. Cette conception d'un ci- me ouvert et actif devra mener à une nouvelle perception la politique et de son rôle. On est beaucoup trop habitué, dans Québec, à considérer la politique comme une entreprise louche, où ucun ne travaille que dans son propre intérêt. Il faut raccrocher politique à un idéal, à un univers de valeurs, mais sans la décrocher réel, des conduites, des problèmes tels qu'ils se posent, des oyens qu'on possède ou qu'on peut créer pour les résoudre.

Formes de cette éducation :

a) lien avec la morale

)11. L'enseignement de la morale, du civisme, comme celui de la ngue maternelle, est l'affaire de tous les enseignants. Mais nseignant doit ici prêcher d'exemple plutôt que faire des rmons; son attitude, la conviction que reflète un commentaire téraire, une interprétation historique, une explication géogra- ique produiront parfois un effet plus durable et plus profond 'il ne le croit lui-même. Mais certaines matières se prêtent plus rectement à l'éducation du civisme; la morale en est une. Que morale soit enseignée en rapport avec la religion ou autre- ent, on doit aussi souvent que possible montrer que la morale t toujours de soi sociale sous un certain angle. Celui qui tra- aille consciencieusement à s'instruire, par exemple, améliore un u son pays, le monde, les siens; celui qui ne considère que son térêt personnel ou l'intérêt d'un groupe particulier manque de visme. Une insistance importune peut, tout comme en morale, avoir e influence plus négative que positive. L'élève sait bien distinguer qui est engagement et conviction personnelle de ce qui est iquement théorie, sans rapport avec la conduite réelle.

b) éducation par des activités

)12. On sait que la morale est d'abord affaire d'habitudes acqui- dans l'enfance; la réflexion morale vient plus tard. Au niveau mentaire, et peut-être encore au début du secondaire, l'éduca- n sociale doit se concrétiser en activités sociales dans lesquelles engage l'enfant: journée de service rendu à la communauté sco- re — organisation d'une coopérative scolaire, fleurs plantées

dans la cour de l'école, ordre mis dans la salle de classe, ou autre — à la communauté locale — participation à une cueillette vieux journaux à revendre au profit des pauvres, distribution paniers de Noël, ou services rendus à des Néo-Canadiens malades, des isolés, des vieillards, des mères de famille — à communauté mondiale — envois de dons, produits alimentaire livres à des enfants de pays sous-développés. Chaque classe devra une ou deux fois par année, être invitée à imaginer elle-même service qu'elle rendra à l'école ou à la communauté; chaque enfa devrait participer à ces activités. Il n'est pas impossible évidem ment de trouver, outre celles que nous avons mentionnées ci-dessu des activités sociales et communautaires convenant plus partic lièrement à des élèves plus âgés: enseignement et répétition à d enfants des quartiers pauvres ou à des enfants qui ont des diff cultés scolaires, accueil dans des familles, d'écoliers venus d'a leurs, de Néo-Canadiens, etc. On devra chercher des activités q ne seront pas nécessairement du type classique des « bonn œuvres » et des œuvres de charité envers les malheureux; pourra songer à des initiatives qui ont une répercussion sur niveau culturel, moral et social de la population, par exemple, d campagnes en faveur d'une amélioration de la vie communautair propreté des rues et des parcs, gentillesse envers les étrangers touristes, etc.

c) éducation par la réflexion et l'étude

1013. Ces activités civiques et sociales auront un effet sur la me talité des enfants, les éveillant et les sensibilisant aux réalités s ciales; ces sensibilités et ces intelligences en éveil auront ensui besoin d'une culture sociale. Des lectures, des discussions, de réflexion devront alimenter leur intérêt pour la chose publiqu développer leur esprit critique, enrichir leur sympathie pour l autres hommes, les autres mentalités, les autres groupes sociau et leur intérêt pour la vie politique. Il nous semble que tout élè qui va quitter l'école devrait avoir eu l'occasion :

— d'entendre parler de la charte des droits de l'homme, d Nations-Unies, etc.;
— de se renseigner sur les principes et le fonctionnement de démocratie;
— de connaître les institutions politiques de son pays;
— d'être initié aux grandes lignes de la politique international
— de connaître les droits et les exigences de la citoyenneté.

Un citoyen devrait être capable de lire intelligemment un journa de prendre conscience des tensions politiques, de réfléchir positiv ment à la solution des problèmes politiques locaux ou mondiau

Diverses méthodes et solutions possibles

1014. On sait que toutes sortes de disciplines nouvelles sollicite les systèmes scolaires et qu'on ne peut étirer les horaires à l'infi On sait par ailleurs que nous n'avons pas, pour le moment,

rsonnel enseignant spécialisé pour l'éducation sociale au niveau condaire; cette formation si importante ne peut être abandonnée ix amateurs. Elle doit être donnée avec objectivité et ne pas générer en propagande politique; le maître doit rattacher les prômes aux principes de la morale sociale et de la démocratie, en ser objectivement les éléments, en étudier lucidement les solutions ssibles, délimiter les éléments d'information manquants, ne pas grmatiser, mais être réellement engagé dans la recherche véritable solutions réalisables. Une partie de ce travail de réflexion et information est actuellement accompli de façon parfois remarable par les techniques de diffusion. On dédoublerait un travail en fait en cherchant à recréer toute une éducation civique dans aucune des écoles secondaires; mieux vaut, semble-t-il, qu'une rection de cette éducation, au ministère de l'Éducation, coordonant ses activités avec le travail des techniques de diffusion, indique ux écoles quels programmes conseiller aux élèves et prépare des xamens sous forme libre: questionnaires simples au sujet d'une scussion entendue à la télévision, problème social à analyser et en comprendre, et à discuter dans ses grandes lignes, etc. L'élève urait ainsi pu examiner, critiquer, discuter les aspects d'une quesion, au lieu d'avoir absorbé passivement des notions figées. Par xemple, telle série précise d'émissions sur des questions d'intérêt ublic constituera un cours-option en éducation sociale et fera l'objet un examen; l'élève — il s'agit ici des finissants du secondaire — ourra suivre ces émissions chez lui ou venir les suivre à l'école, ensuite se présenter à l'examen écrit dans son école; cette forule est à mi-chemin entre un cours par correspondance et une asse régulière. On pourrait aussi organiser une série de cours plus idactiques, et pouvant servir en même temps à l'éducation des dultes en général; il serait possible aussi de faire alterner les cours idactiques télévisés, faits par les meilleurs spécialistes possibles, vec des entrevues, des discussions entre spécialistes et journalistes, tc.

Formation du personnel enseignant

015. Tous les enseignants de l'élémentaire ou du secondaire deront, au cours de leur formation, avoir reçu une sérieuse initiaon aux principes du civisme, aux principes moraux et adminisratifs qui sont à la base des régimes démocratiques; eux-mêmes iront été formés, par un entraînement approprié, à la réflexion ersonnelle et aux attitudes vraiment sociales.

Direction provinciale

016. Comme pour les autres matières du programme, il faut ommer, au ministère de l'Education, un organisateur de l'éducation sociale ou civique; on pourrait avoir un seul et même organisateur provincial pour la prévision d'un enseignement en sciences ociales et pour la direction de l'éducation civique. Cette mesure nous araît importante et urgente. Cet organisateur devra s'entourer d'un

comité consultatif composé de spécialistes des sciences sociales et
spécialistes de la pédagogie et de la psychologie.

II

L'éducation familiale

Objectif

1017. La plupart des enfants fonderont plus tard une famil
Dans le système d'options que nous proposons, la préparation
l'écolier en vue de son orientation professionnelle se fera progre
sivement, par une concentration graduelle des cours-options, da
le champ où se situera la carrière probable de l'enfant. De
même façon progressive, il faut aider et préparer l'enfant à pass
avec naturel de l'enfance à l'adolescence, de l'état de jeune adul
à celui de jeune mari ou de jeune femme, et à celui de jeune pè
ou de jeune mère. L'école peut contribuer, par une formati
même partielle et lointaine, à ce que la future vie conjugale
familiale des écoliers dont elle a la responsabilité soit aussi équ
librée et heureuse que possible.

Nécessités actuelles

1018. L'école doit s'efforcer de cultiver chez les jeunes le sens
leurs responsabilités futures et leur donner une partie de la fo
mation nécessaire pour qu'ils soient plus tard capables d'assum
ces responsabilités et de vivre heureux dans leur milieu et le
famille. Il existe, dans la province, des établissements d'ens
gnement, principalement privés, qui se consacrent presque e
tièrement à cet aspect de l'éducation : ce sont les instituts fam
liaux. Réservés aux jeunes filles, ces établissements concentre
leurs activités sur la préparation de leurs élèves au rôle d'épou
et de mère de famille. La formation qu'on y donne est à la fo
théorique et pratique. Les études théoriques comportent une ce
taine culture générale mais ne préparent pas à d'autres activit
professionnelles qu'à l'enseignement ménager dans les écoles él
mentaires ni à d'autres études qu'au cours de pédagogie familia
spécialisée. Cette formule d'éducation est, à notre avis, trop étroit
Conçue à une époque où très peu de jeunes filles pouvaient espér
gagner leur vie hors du foyer, elle ne peut plus convenir aujourd'h
qu'au très petit nombre. Les jeunes filles, à la fin de ces cour
se trouvent, à ce qu'on dit, désorientées à cause de la difficul
qu'elles éprouvent à se trouver une situation. Maintenant que l
parents, auxquels il appartient au premier chef de préparer l
enfants à fonder un foyer, peuvent difficilement s'acquitter
cette tâche, c'est l'école qui doit se charger de donner à tous les e
fants une certaine préparation à la vie familiale. C'est pourquoi no
avons recommandé, au chapitre sur l'enseignement technique
ménager, que la formation ménagère soit intégrée à l'enseignemen
secondaire polyvalent. Mais nous n'avons pas oublié, en faisa

otte recommandation, que la formation ménagère n'est qu'un aspect
e l'éducation familiale. L'école sera donc appelée à faire plus dans
e domaine.

019. La préparation de la jeune fille à la vie ne doit pas se limiter la formation ménagère, qu'on entende celle-ci dans un sens troit: cuisine, entretien ménager, etc., ou dans un sens plus large: quilibre du budget, formation de la consommatrice-acheteuse, etc. 'une part, on doit intéresser toutes les jeunes filles à ces occuations et au rôle de maîtresse de maison, aussi bien celles qui eront médecins, professeurs et techniciennes que celles qui se arieront au sortir de l'école; d'autre part, on doit les préparer outes, dans une certaines mesure, à être des femmes conscientes es grands problèmes de la vie conjugale, et des mères capables e prendre soin de leurs enfants et de les élever convenablement. nfin on doit fournir à toute jeune fille une certaine préparation une occupation qui lui permettra de gagner sa vie avant ou durant vie en ménage ou quand ses enfants seront élevés. Cette formaon, et cette activité de la femme qui a un emploi ou est capable d'en mplir un, peut faire d'elle un être plus éveillé et plus intéressant, ouvent plus satisfait et plus équilibré, et possédant une certaine écurité du fait qu'elle pourrait au besoin aider financièrement son ari, ou assurer la subsistance de la famille si ce dernier venait à uire défaut. Le nombre de femmes dans la trentaine ou la quarantaine qui retournent aux études et au travail augmente sans cesse: y a là, pour un certain nombre de femmes, un besoin profond de uire contrepoids à l'ennui, de se sentir vivre dans un univers moins estreint, après quelques années consacrées aux occupations de la aternité et à l'éducation des enfants. Préparation de la jeune fille à la vie —

020. Dans un ménage les questions d'argent, un budget qu'on e peut boucler, une maison mal tenue, etc., peuvent être des auses de difficultés. Des repas mal équilibrés, une vie quotidienne al organisée peuvent avoir comme conséquence un mauvais état e santé et de nerfs, ce qui ne favorise guère l'harmonie de la vie uotidienne. Un homme peu attentif à la psychologie de la femme, ne femme peu consciente de la psychologie de l'homme peuvent ompromettre le bonheur du ménage. L'école ne peut pas tout faire n ce domaine; l'influence du milieu familial d'origine peut aussi eser lourd dans la balance. Mais le système scolaire peut quand même jouer là un certain rôle. L'éducation familiale et ménagère oit faire partie de la formation des jeunes filles et les habituer à rouver un certain agrément esthétique et humain aux travaux e la maison. a) familiale

021. Nous avons recommandé, dans le chapitre sur la formation echnique et professionnelle, que le ministère de l'Éducation veille ans retard à diversifier les enseignements techniques, les cours b) professionnelle

de métiers et la préparation à une carrière à offrir aux jeunes filles. Dans notre système scolaire, l'enseignement technique fémi nin est nettement insuffisant à l'heure actuelle. Par suite de cett insuffisance, la jeune fille ou la femme mariée ne trouve dan l'industrie et le commerce, qu'un nombre limité de situations o d'emplois; par ailleurs, l'inégalité entre les conditions de travail d l'homme et celles de la femme est non seulement injuste, mai souvent très préjudiciable à la femme aussi bien moralement qu socialement. Nous pensons que toutes les jeunes filles ont le mêm droit que les garçons à se préparer à gagner leur vie honnêtement

Préparation du jeune homme à la vie —

1022. De même que la préparation uniquement ménagère de l jeune fille serait insuffisante, ainsi la préparation uniquement pro fessionnelle du jeune homme à la vie est également insuffisante Il faut que le garçon soit amené un jour ou l'autre à prendre mieu conscience des conditions et des travaux de la vie familiale e domestique. Il pourra ainsi être un meilleur mari et comprendr mieux la somme de travail que comporte la tenue de maison; il lu arrivera peut-être aussi un jour ou l'autre de se trouver dans de circonstances où il aura à utiliser ce genre de connaissances.

a) professionnelle

1023. On admet évidemment que tout jeune homme doit se pré parer à un travail qui lui permettra de gagner sa vie et d'être util dans la société. Nous recommandons que cette préparation fass partie des responsabilités du système scolaire non seulement pou ceux dont les études seront longues et la carrière surtout intellec tuelle, mais aussi pour ceux qui ne poursuivront pas leurs étude au-delà du niveau secondaire ou de la 13e année. Mais nous avon aussi recommandé, au chapitre sur l'enseignement technique e professionnel de niveau secondaire, que chacun, quelle que soit so orientation future, reçoive une certaine formation technique; le avantages en sont multiples: coordination sensori-motrice, plaisi d'une fabrication ou d'un travail concret, préparation à l'utilisatio intelligente des loisirs, orientation graduelle de chacun dans le sen de ses aptitudes. L'habitude d'un travail manuel rendra chacu plus débrouillard, plus utile dans la maison et dans la collectivit plus susceptible de comprendre le travail domestique, mieux dispos à y collaborer à l'occasion.

b) familiale

1024. L'homme a parfois mieux conscience qu'autrefois de se responsabilités conjugales et familiales. L'école doit le préparer devenir un père qui saura s'occuper de ses enfants, essaiera d bien les comprendre et qui aura, dans la vie familiale et dans l conscience des enfants, une présence et un rôle significatifs. O a souligné l'importance parfois exagérée du rôle de la mère, e particulier dans la société canadienne-française; elle s'expliqu peut-être en partie par l'absence affective du père dans la vie fami liale. Le rôle du père auprès des enfants peut s'exercer de diverse

façons: attention à leur propos, conversation avec eux, sports et excursions en famille; ce rôle s'exerce parfois aussi par une participation à certaines besognes quotidiennes; le père devrait en particulier s'intéresser au travail scolaire des enfants. Sans vouloir, bien entendu, transformer les hommes en bonnes à tout faire ou les soumettre à une tyrannie domestique, on peut songer à leur simplifier la participation à la vie domestique par une certaine préparation. On devra en particulier les initier à la psychologie des enfants, les habituer à discuter du budget familial, à voir les problèmes que la femme doit se poser à cet égard; on leur apprendra, comme à la jeune fille, des notions utiles à tout acheteur-consommateur d'aujourd'hui: qualité des produits alimentaires, des vêtements, etc.

Aspects de l'éducation familiale :

a) éducation sexuelle

025. Bien que ce soit d'abord leur responsabilité, trop de parents n'osent donner à leurs enfants l'éducation sexuelle, parfois même la plus élémentaire, dont ceux-ci auraient besoin; on ne peut laisser les enfants complètement à eux-mêmes et au hasard à ce propos. L'école doit donc souvent se charger de certains aspects de l'éducation qui relèveraient plus naturellement de la famille; d'ailleurs les enfants tolèrent parfois mieux l'éducation objective donnée par un psychologue, un médecin ou un éducateur, avec qui ils ont moins de problèmes affectifs d'ordinaire qu'avec les parents. D'où qu'elle vienne, l'éducation sexuelle ne doit pas se limiter à des mises en garde. Le malaise, les angoisses et les craintes ou la pudeur dont on entoure parfois l'évocation des réalités sexuelles n'ont bien souvent rien à voir avec la morale en tant que notion de bien et de mal. On doit habituer l'enfant à penser au phénomène de la vie et de la reproduction avec naturel, de préférence bien avant le début de la puberté, vers dix ans environ, dans le cadre d'un cours de sciences naturelles : histoire de la cellule, observation du phénomène de la reproduction des plantes, des grenouilles ou des chats, explication de planches anatomiques sur la conformation des organes de reproduction chez les espèces animales, les mammifères, l'homme. Cet enseignement ne pose pas de problème aux enfants de cet âge; ils réagissent et interrogent avec simplicité. On épargnerait sans doute bien des craintes de l'accouchement, bien des difficultés entre mari et femme, certains désastres à des jeunes gens et jeunes filles plus ignorants parfois que ne le laisseraient croire leurs allures libres, en leur faisant simplement mieux connaître leur propre anatomie interne et leur vie physiologique, le processus de la reproduction chez les êtres humains. Nous croyons qu'on devrait immédiatement confier à un comité formé de psychologues, de professeurs de biologie, de parents le soin de préparer un programme et des manuels pour l'enseignement de la biologie dans cette perspective, à l'élémentaire et au secondaire. Il existe, aux États-Unis, des films destinés à faciliter cette édu-

cation; entre autres, un film où l'on voit des élèves assister à un représentation cinématographique sur le problème de la sexualité et interroger, ensuite le professeur sur les problèmes qui se poser à eux. Si l'on montre ce film dans une classe, les élèves, encouragé à parler par ce dialogue qu'ils viennent d'entendre, se mettei aussi à poser des questions. Mieux vaut donner le film devant u petit groupe, d'une quinzaine tout au plus, en présence du psych logue scolaire qui peut ensuite répondre à quelques questions, pu accueillir les élèves qui voudront parler avec lui à son bureau On devrait prévenir les parents de cette projection et les inviter un visionnement préalable.

b) personnalité et psychologie

1026. Le contact des écoliers avec des maîtres qui soient de hommes vraiment masculins et des femmes vraiment féminine qu'il s'agisse de religieux ou de laïcs, la possibilité de s'entreteni avec le psychologue scolaire, de parler assez librement avec de éducateurs mariés, pères et mères de famille, une certaine atmos phère saine et naturelle de l'école, à laquelle contribueront, il fau l'espérer, les méthodes nouvelles d'enseignement et le régime d discipline, moins autoritaires, voilà autant d'éléments qui peuven aider l'enfant et l'adolescent à envisager les problèmes de la vi ceux de la vie familiale en particulier, avec confiance. Le coense gnement, les organisations culturelles et sociales de l'école où le garçons et les filles peuvent se rencontrer, participer à des entre prises et à des initiatives communes les aideront à mieux se con naître et se comprendre, à éprouver les uns pour les autres l'affec tion et l'attirance qui sont naturels aux diverses étapes du déve loppement.

c) éducation économique

1027. On doit prévoir que les futurs pères et mères de famill auront à administrer un budget familial avec sagesse. On doit le y préparer; personne ne devrait quitter l'école sans avoir reçu cett formation économique indispensable; calculs et exercices sur le budgets familiaux, coopérative étudiante, responsabilité financièr d'une initiative scolaire, etc.; là encore la pratique vaut plus que de théories et agit plus fortement sur la personnalité. Une autr formation indispensable est la formation de l'acheteur-consomma teur que deviendra chacun de ces écoliers: évaluation de la quantit et de la qualité des produits alimentaires, en comparaison de leu prix, de la qualité des tissus et des vêtements, prévoyance e sagesse dans le choix d'un article dont on se servira longtemps appareils domestiques et ménagers, maison ou logement à louer o à acheter; connaissance du système bancaire, des systèmes d'em prunt et de crédit, mise en garde contre les exploitations de toute sortes, contre certaines impostures de la publicité; connaissanc des assurances sociales et hospitalières et de tout ce qui peut aide un ménage, jeune ou vieux, riche ou pauvre, à se tirer d'affair

plus sagement et le plus honnêtement possible dans la société oderne. Nous parlerons plus loin de la connaissance que chacun oit posséder en ce qui concerne les lois qui le protègent, les ssociations syndicales qui peuvent défendre ses intérêts.

028. Toute jeune mère ou tout jeune père seront reconnaissants l'école si celle-ci les a initiés aux rudiments de la puériculture, de hygiène personnelle et familiale, des divers procédés d'entretien e la maison et des vêtements; des cours-options doivent être révus, au niveau secondaire. De nouveau ici, des exercices pra- ques, soin d'un enfant, exercices de premiers soins, entretien de ivers tissus vaudront mieux que des théories; apprises dans des vres et de façon théorique, ces notions de la vie pratique ne se ixeront pas dans l'esprit et ne feront que constituer une surcharge e l'horaire et des programmes. Une quinzaine d'heures pour ces rois sujets réunis devrait suffire, à une étape ou l'autre du cours econdaire, pour tous les élèves; des cours-options plus concentrés eraient aussi offerts. On devra aussi offrir un cours-option, à ce iveau, sur la psychologie de l'enfant.

d) puériculture, hygiène, entretien ménager

029. L'art culinaire et la décoration intérieure pourraient se onner ensemble, en un seul cours-option d'une quinzaine d'heures, ous forme d'exercices pratiques, et en cours-options plus concen- rés, de types divers, selon qu'on les envisage comme une connais- ance indispensable pour tous ou comme une future carrière : cui- ine d'établissements et hôtels, dessin de mode, métier de déco- ateur ou de décoratrice de maison ou d'établissements publics. On ne devra pas passer de longues heures à enseigner la couture des gens qui ne s'en serviront pas beaucoup, ni apprendre des oints compliqués à des gens pressés qui utiliseront la plupart du emps des vêtements de confection ou une machine à coudre; mieux aut apprendre à bien se servir d'une machine à coudre et à la éparer au besoin.

e) art culinaire, décoration intérieure, couture

030. On doit se dire aussi que des jeunes ménages qui n'auront as reçu une formation suffisante sur l'un ou l'autre de ces aspects e la vie familiale auront sans doute à leur disposition, à la radio, la télévision ou dans le système d'éducation, des moyens de com- léter cette formation, pourvu qu'ils en possèdent déjà les rudiments t qu'on les ait habitués à s'y intéresser, à considérer que ce sont là es éléments fondamentaux de l'éducation humaine et de l'harmonie amiliale. C'est au stade de l'éducation permanente que devraient 'enseigner la psychologie pratique de la vie familiale et conjugale, a psychologie des enfants et des adolescents à élever; les parents e s'intéressent de façon réelle à cette éducation que lorsque les roblèmes commencent à surgir. On perdrait sans doute son temps consacrer de longues heures de l'horaire scolaire à ces sujets.

f) éducation des adultes, psychologie familiale

Organisation des cours et options

1031. L'école doit résister à la tentation de vouloir tout faire e tout prévoir; sa fonction spécifique est le développement d l'intelligence et l'instruction, bien que l'on donne à ce développe ment un sens de plus en plus large et qu'on tende à le rapproche de plus en plus du concret et de la vie. L'éducation familiale, q est un élément important de l'éducation à offrir à tous, doit êtr offerte sous forme de cours-options. Ainsi, une partie de cett éducation pourra s'intégrer au cours de biologie, vers l'âge de di ans, c'est-à-dire vers la fin du cours élémentaire; les manue doivent être conçus en prévision de cette éducation, et assez scien tifiques pour qu'un écolier puisse s'y reporter quand il commencer à se poser plus de questions. L'éducation personnelle et psychol gique de l'enfant se fera par la vie quotidienne de l'école en généra par les activités scolaires et para-scolaires; la projection d'un o deux films éducatifs dont nous avons parlé, les contacts avec psychologue et les lectures personnelles peuvent occuper une seul heure de l'horaire annuel, peut-être en 9e, 10e et 11e années. Le notions d'économique, assez techniques et sérieuses, devront s placer au moment où l'écolier est à la veille de quitter l'école, e 10e et 11e années; on devrait y consacrer une quinzaine d'heure au moins, et envisager cette formation sous forme d'exercices pra tiques. Toutes les jeunes filles devront avoir suivi un cours-optio de quinze heures en puériculture, hygiène et entretien ménager e un autre en art culinaire, couture et décoration, à n'importe quell étape de leur cours secondaire, au moment où elles en sentent l motivation. Des cours-options plus concentrés seraient possibles on devrait laisser aux garçons toute liberté de choisir ces cours dont certains constituent la base de métiers et carrières exercé aussi bien par des hommes que par des femmes.

Équipes itinérantes, rencontres parents-élèves

1032. Pour que ces divers enseignements ne soient pas donnés d façon artificielle ou trop souvent par des maîtres qui sont de religieux, des religieuses ou des célibataires, on pourrait utilise des équipes itinérantes de maîtres bien préparés dans les diver aspects de cette formation, et ayant l'expérience de la vie d famille moderne; il serait utile aussi d'inviter parfois des parent à venir discuter avec les élèves de questions familiales, conjugales domestiques; l'association des parents pourrait participer à l'orga nisation de ces rencontres. On sait à quel point l'évolution rapid de la société a de nombreuses répercussions sur la vie de la famille dans ce contexte, la famille moderne ne peut plus être statique e il n'est plus possible de se référer à un type éternel de vie familiale L'adaptation à tous ces changements exige des parents une réflexio continue et presque quotidienne sur leur vie et celle de leur enfants. C'est cette attitude de réflexion constantes qu'il faudrai inculquer concrètement aux jeunes par ces rencontres et ce discussions avec des parents lucides.

III

Conclusion générale

Conclusion et recommandations

)33. Afin d'assurer à tous les enfants qui quitteront l'école vers fin du cours secondaire une éducation sociale et une éducation miliale qui nous paraissent indispensables à leur formation, nous rmulons les recommandations qui suivent.

312) **Nous recommandons que soit nommé, au ministère de l'Education, un organisateur de l'éducation civique ou sociale et qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif de spécialistes.**

313) **Nous recommandons que l'éducation civique soit offerte sous forme de cours donnés à la radio ou à la télévision, ou de séries d'émissions recommandées, que ces cours comptent comme un des cours-options du programme d'études, et que tout enfant ait à suivre ce cours soit en 10e, soit en 11e année.**

314) **Nous recommandons que l'examen d'éducation sociale ou civique soit donné sous forme de questionnaire destiné à vérifier la compréhension d'ensemble de la matière étudiée, ou sous forme d'une question sociale ou politique à discuter.**

315) **Nous recommandons que l'on nomme, au ministère de l'Education, un organisateur de l'éducation familiale qui aura pour fonction de s'assurer que les cours de sciences naturelles et de biologie, que les cours sur la préparation d'un budget, que les cours pour la formation de l'acheteur-consommateur, que les cours de puériculture, de psychologie de l'enfant et que les cours d'arts domestiques sont offerts dans toutes les écoles, qu'ils sont donnés par un personnel compétent et qu'ils répondent aux exigences de l'éducation familiale.**

HAPITRE XXVII

LE RÉGIME DES ÉTUDES AU NIVEAU DES INSTITUTS

Introduction

934. L'institut a été défini comme un établissement de caractère olyvalent offrant des enseignements technologiques et profession- ls normalement terminaux, et des enseignements pré-universi- ires précédant l'entrée dans des facultés qui donnent toutes, elles ssi, une préparation professionnelle, mais plus tardive. Chacun, effet, que ce soit à l'institut ou à l'université, se prépare à une ofession qui lui permettra de gagner sa vie et de se rendre utile la société. La notion traditionnelle des professions dites libérales paraît maintenant comme dépassée. Après avoir examiné les ructures pédagogiques générales de l'institut, nous verrons rapi- ment dans quelles perspectives on peut y concevoir l'enseigne- ent des diverses matières.

I

Structures pédagogiques générales

Exigences et normes de base

935. Un institut, pour jouer le rôle que nous lui attribuons, devra mporter au minimum une dizaine d'orientations diverses vers s occupations professionnelles, en plus des cours et départements néraux et des orientations vers les facultés; il devra pour cela unir des effectifs d'au moins 1,500 élèves. De même que nous ons réclamé que, le plus tôt possible, tous les professeurs du se- ndaire soient titulaires d'une licence, ainsi nous semble-t-il indis- nsable d'exiger des professeurs des instituts un diplôme supé- eur à celui qu'on exige pour le secondaire; le Diplôme d'études périeures (le grade de «Master») devra être le minimum, d'ici elques années, et l'institut devra compter un certain nombre de cteurs, choisis parmi les plus dynamiques et les plus doués d'i-

nitiative; en effet, comme les instituts seront des établissemer nouveaux, ceux qui y travailleront devront faire preuve de bea coup d'invention et joindre à des dons créateurs une grande co pétence professionnelle. Il serait sans doute utile, pour quelqu années, d'y détacher quelques-uns des professeurs actuels d'univ sité possédant la souplesse, les dons d'administrateurs et l'envergu intellectuelle qui seront nécessaires aux fondateurs de ces vas établissements polyvalents.

Organisation par départements

1036. Le directeur de l'institut en sera le directeur administrat et aussi le directeur pédagogique, s'il paraît commode qu'il re plisse lui-même cette fonction. Nous concevons l'institut comi divisé en départements, chaque département étant sous la ju diction pédagogique d'un chef de département. Un étudiant pour en vue de se préparer à telle ou telle profession particulière, acqu rir des groupes de crédits dans divers départements.

Élaboration des programmes :

a) fonctions du ministère

1037. Le ministère de l'Éducation devra comporter un importa service des programmes pour le niveau des instituts; ce serv devra consulter des spécialistes des professions et techniques, l'industrie, du commerce, du monde du travail ainsi que de l'ens gnement pré-universitaire et professionnel et de l'enseigneme universitaire. Ce service aura pour fonction de préparer les cadr généraux des programmes des instituts : d'une part, liste des pr fessions auxquelles préparent les instituts, groupes de crédits r quis pour se qualifier en vue de chaque profession, niveau de co pétence exigé dans chaque groupe de crédits; d'autre part, liste d cours nécessaires pour compléter la formation générale ou requi pour entrer dans tel ou tel genre de facultés universitaires. service devra établir les normes d'admission à l'institut, les norm d'évaluation du travail scolaire en vue du diplôme; il devra ég lement veiller, par un système d'accréditation exigeant et honnê à maintenir dans chaque institut un niveau d'enseignement conv nable, comparable à celui des autres instituts.

b) fonctions du directeur pédagogique local

1038. Le directeur pédagogique de l'institut, lorsqu'il voudra cré dans son établissement, un nouvel enseignement conformément a programmes généraux établis par le ministère, devra en faire a prouver le projet, démontrer qu'il a le personnel compétent ind pensable, et que les élèves seront assez nombreux pour ce nouv enseignement; ce projet aura été étudié et approuvé par le Co seil des études de l'institut, mieux au courant des nécessit locales et des possibilités d'emploi. Il se peut aussi que, dans u région particulière, un enseignement non prévu par le ministère pêche industrielle, textile, culture particulière à une région, p exemple — s'avère nécessaire et rentable; dans ce cas, le directe pédagogique et le Conseil des études devront en soumettre

nistère le projet le plus précis possible (aspects démographiques, ations avec les conditions industrielles et financières de la région, enir promis à cet enseignement, etc.)

Niveau des études

39. L'institut se situant au niveau des 12e et 13e années — st-à-dire au niveau des première et deuxième années actuelles « college » de McGill et des universités anglaises, au niveau d'une rtie du cours dit « collégial » des collèges classiques et des écoles rmales, au niveau d'une partie du cours des instituts familiaux, au niveau des préparatoires que donnent actuellement certaines cultés aux élèves venant d'une 11e ou d'une 12e année — les ades devront en être avancées, aussi exigeantes que les meilleurs seignements actuels de ce niveau, se situer dans une très solide rspective de culture générale pour certaines matières et pousser élèves au niveau de formation nécessaire pour en faire d'excel- nts techniciens en diverses professions : technologie industrielle, duction, métiers de cinéma et télévision, aéronautique, etc. s élèves devront sentir que, dans chaque matière, ils font de ands pas et se préparent très solidement à ce qui les attend à la rtie de l'institut: un travail professionnel immédiat ou des études us poussées où, grâce à cette préparation, ils pourront se faire loir. Les professeurs des instituts porteront, par conséquent, ssez lourde responsabilité de préparer les élèves à la vie, à la ofession, à la concurrence; ils devront les rendre compétents ns les matières du programme, le temps devra être employé ficacement et donner, pour chaque élève, le meilleur rendement tellectuel possible. D'ailleurs, le niveau des études, en général n plus élevé que le niveau actuel des cours de 12e et 13e années, l'obligation de préparer les élèves à une occupation dans une riode de deux ans seulement donneront à tous le sentiment positif stimulant d'une urgence.

Formation du personnel enseignant

40. Les professeurs des instituts auront tous été formés à l'uni- rsité ou à l'École normale supérieure technique. Ils possèderont minimum le Diplôme d'études supérieures ou l'équivalent; les efs d'atelier, dans diverses branches professionnelles, pourront re des hommes de métier, des techniciens ou des ingénieurs ant reçu un complément de formation pédagogique et obtenu le rtificat d'aptitude à l'enseignement.

Orientation des élèves après la 11e année :

a) monde du travail

41. Nous croyons que tous les élèves ayant terminé leurs cours condaire avec des résultats satisfaisants, selon des normes finies par le ministère de l'Éducation, devront être admis à l'ins- ut. Les autres élèves seront ceux qui, tout en continuant le cours condaire après la 9e année au lieu de s'en aller vers l'initiation travail, auront cependant toujours manifesté moins d'intérêt ur les matières spéculatives et auront paru plus doués pour les

disciplines surtout concrètes; le service d'orientation scolaire au
graduellement encouragé ces élèves à choisir des cours tech.niqu
de plus en plus concentrés préparant à un métier ou à une série
métiers: techniques de la maçonnerie, de l'électricité, etc. Au li
comme autrefois, d'être prématurément placés dans une école
métiers, ces élèves auront donc suivi des cours de métier da
l'établissement secondaire polyvalent, tout en recevant, dans
matières fondamentales, une formation convenable, adaptée à le
orientation future: vocabulaire technique, anglais, tenue des livr
initiation aux affaires, lecture de plans, etc. Ils seront donc pré
à la fin de leur 10e ou de leur 11e année, à entrer dans le mon
du travail — ils auront entre 16 et 18 ans environ — ou à recev
un rapide complément de formation dans les centres d'apprentissa
ou dans les quelques écoles spéciales de métiers.

b) admission à l'institut

1042. Tous les autres élèves qui satisferont aux normes sero
admissibles à l'institut à la fin de la 11e année; certains auront
suivre des cours d'été de rattrapage pour en arriver à atteindre l
normes requises. L'institut devra être organisé de telle so
qu'il puisse répondre aux besoins de tous ces jeunes qui ont à
préparer à une occupation utile, soit par le cours professionnel
technologique de l'institut, se terminant généralement après la 1
année, soit par un cours de faculté après les études pré-univer
taires à l'institut. Les orientations plus ou moins fortes en scienc
lettres, techniques diverses, arts, etc. où un élève se sera graduel
ment engagé durant ses études secondaires, seront un indice de s
aptitudes et de sa vocation vers telle catégorie de professions
tel groupe de facultés universitaires. Le rôle du service d'orientatio
à ce niveau, sera d'examiner les résultats scolaires de l'élève da
les diverses matières, de confronter ces résultats avec la vocati
ou la profession que celui-ci veut choisir et, dans un certain nomb
de cas, d'examiner les motivations qui poussent un élève dans te
ou telle direction. Il devra être permis à un élève de choisir u
orientation à laquelle ne le préparaient pas particulièrement s
cours-options, mais il aura alors à compléter sa préparation par
travail et des cours-options supplémentaires.

Rôle du « patron »

1043. Quelle que soit l'orientation choisie par l'élève, il devra
pour la durée de ses études à l'institut, être sous la direction pl
personnelle d'un « patron », sorte de conseiller pédagogique do
le rôle consistera à rencontrer chacun des étudiants sous sa dire
tion environ deux fois par mois, afin de s'enquérir de son trava
de ses résultats scolaires, de ses problèmes particuliers et q
aidera cet élève à surmonter ses difficultés, soit en l'achemina
vers le service psychologique de l'établissement, soit en prena
contact avec les professeurs des disciplines qui causent un problèm
à l'élève. Avant que la situation ne soit sans issue, il y aurait li

charger le service d'orientation d'étudier le cas et, au besoin, nider un élève à se réorienter.

Les cas d'échecs

944. Il se produira, à la fin de la 13e année, un certain nombre échecs, soit chez ceux qui voulaient entrer en faculté, soit chez ux qui se qualifiaient pour un emploi en suivant un enseignement ofessionnel court. L'échec pourrait ne porter que sur une matière; système de cours d'été de rattrapage devrait permettre à l'élève it de reprendre son examen dans cette matière, à l'automne, it d'ajouter d'autres cours-options à ses crédits. Si l'échec est néralisé, le service d'orientation devra conseiller l'élève, lui indier les occupations dont la formation déjà reçue lui ouvrirait les rtes, ou lui indiquer quels cours-options lui permettraient le plus pidement possible de trouver un emploi qui l'intéresse. Le service orientation devrait être tenu au courant des emplois disponibles, actuels, ou probables dans un proche avenir — par le comité nsultatif régional formé de représentants de l'industrie et du mmerce et des services publics de la région, et par un système rovincial de renseignements sur le marché du travail, organisé collaboration avec le ministère du Travail.

II

Les programmes d'études

Composition des programmes d'études —

945. Les programmes d'études entre lesquels un élève aurait à oisir en entrant à l'institut seraient tous composés fondamenlement de trois groupes de cours: matières de base obligatoires ur tous, matières orientées vers la future carrière de l'élève et urs connexes, enfin cours dans d'autres domaines. Cette compotion du programme empêchera un élève de se spécialiser dans une rection sans acquérir le niveau de formation générale correspont. L'institut est un établissement de formation générale et éciale à la fois; mais chaque élève doit y augmenter son bagage culture. Les facultés universitaires réclament des étudiants ieux préparés quant à leur formation de base : langue maternelle, donnance de la pensée, méthodes de travail intellectuel, etc. Elles ront consultées quant au niveau de formation générale qu'elles quièrent.

a) matières de base :

i. choix

946. Au niveau de l'institut, les orientations étant déjà assez ttes pour la plupart, le nombre des matières de base obligatoires ut se réduire. Nous croyons qu'on doit en retenir quatre: la ngue maternelle, au moins une autre langue — qui devra d'abord re le français ou l'anglais, si la connaissance de la langue seconde nadienne est jugée insuffisante, — l'éducation physique pour tous, philosophie à raison d'environ quatre heures par semaine durant

un an : il nous semble que l'outil intellectuel qu'elle donne ne pe
être mis au rancart. Proposons, comme cadre possible d'un horai
à l'institut :

12e année:

a) cours de base:	
langue maternelle	3
langue seconde	3
éducation physique	2
philosophie	4
total:	12
b) cours spécialisés	8
c) matières connexes	3
d) autres domaines	2
total général:	25

13e année:

a) cours de base:	
langue maternelle	3
autre langue	3
éducation physique	2
total :	8
b) cours spécialisés	10
c) matières connexes	4
d) autres domaines	3
total général:	25

ii. enseignement diversifié

1047. L'éducation physique sera obligatoire pour tous. Les autr
matières de base pourront être légèrement diversifiées selon l'orie
tation des élèves, mais cette diversification sera présentée so
forme de cours-options et l'élève sera libre d'aller où il veut. Ai
un élève de technologie médicale ou d'aéronautique sera encoura
à étudier l'anglais, mais il pourra choisir l'espagnol s'il le préfè
et s'il a la préparation secondaire requise dans cette langue. L
langue maternelle pourra comporter les orientations suivante
langue des techniques, langue littéraire et style, création littérai
stylistique comparée de l'anglais et du français, rédaction et co
position avancées, etc. La philosophie de première année sera
même pour tous, selon la méthode que nous avons décrite
chapitre sur la philosophie; en deuxième année, ceux qui voudro
continuer la philosophie auront le choix, par exemple, entre phi
sophie morale, philosophie des sciences, les philosophies contemp
raines, histoire générale de la philosophie ou autres.

b) cours-options :

i. matières enseignées au secondaire

48. Parmi les options de l'enseignement technologique et profes- bnnel terminal ou de l'enseignement pré-universitaire, on comptera utes les disciplines déjà enseignées au niveau secondaire et un rtain nombre de disciplines dont l'enseignement ne commencera 'à ce niveau, comme c'est le cas pour la philosophie. Les disci- nes déjà enseignées au secondaire — et qui le seront maintenant it dans une perspective culturelle plus large, par exemple, la ographie humaine, soit à un niveau plus spécialisé — seront : la igue maternelle, les langues vivantes, les langues anciennes, la usique, les arts plastiques, l'art cinématographique, les mathé- atiques, les sciences, la géographie, l'histoire, les techniques de se et les techniques ménagères, l'éducation physique, l'éducation miliale, civique ou sociale, la formation morale et religieuse. Nous viendrons brièvement plus loin sur la perspective où l'on doit visager l'enseignement de ces matières au niveau de l'institut.

ii. matières nouvelles : trois catégories

49. Parmi les enseignements de l'institut, qui ne se donnaient s déjà au secondaire, on comptera : a) un grand nombre enseignements technologiques, qui seront en somme, une di- rsification et une spécialisation des enseignements techniques base du niveau secondaire; b) ou bien la spécialisation, en vue une profession, d'un enseignement général de base donné au se- ndaire, par exemple, la traduction, prolongement de l'étude des ngues commencée au secondaire, ou l'étude spécialisée de la ré- action et de la composition, prolongement de l'étude de la langue aternelle; c) ou enfin des enseignements (dans une perspective inérale ou une perspective technologique) de matières qui ne enseignent jusqu'ici, en général qu'au niveau universitaire : socio- gie, psychologie, biochimie, économique, statistiques, etc.

Cours-options pré-universitaires :

a) en général

50. Les étudiants projetant d'entrer dans une faculté universi- ire pour y recevoir une formation professionnelle plus longue de- ront, au niveau de l'institut, tout d'abord compléter leur formation énérale de base. En somme, pour eux ce n'est pas surtout dans leur ture spécialité qu'ils doivent se former à l'institut, mais plutôt ns les matières connexes et les autres domaines; pour eux, on pour- it adopter, en dehors des matières obligatoires, la répartition heb- madaire suivante: spécialité, deux heures; matières connexes, uf heures; autres domaines, deux heures. C'est ainsi que les urs de géographie économique ou de géographie humaine de l'ins- tut seront utiles, par exemple, au futur ingénieur ou au futur his- rien. Le futur géographe, lui, devra, au niveau de l'institut, se iter d'étudier des disciplines sur lesquelles il n'aura plus ensuite ccasion de revenir : rédaction et composition avancées, philoso- ie des sciences, espagnol, russe ou autres, techniques cinémato- raphiques, mathématiques avancées, etc. Les programmes des urs de l'institut devront être conçus de façon à éviter tout dédou-

blement avec des cours de faculté. Chaque faculté devra bien
diquer le niveau de connaissances que l'étudiant devra avoir
teint dans les matières de formation générale et dans les matiè
connexes à sa future spécialité ; l'étudiant sera invité aussi à suiv
quelques cours dans d'autres domaines.

b) les futurs enseignants :

i. du pré-scolaire, de l'élémentaire

1051. À leur entrée à l'institut, bon nombre de candidats aur
déjà opté pour une carrière dans l'enseignement. Ceux qui se d
tinent à l'enseignement pré-scolaire ou élémentaire devront, apr
l'institut, faire au moins une année d'études pédagogiques dans u
université ou un centre d'études universitaires avant d'être qualif
pour l'enseignement. Pour se préparer à l'enseignement pré-s
laire, on serait bien avisé, au niveau de l'institut, de pousser
formation, entre autres, dans les matières qui sont utiles à la n
ternelle : musique rythmique, arts plastiques, psychologie, hygiè
etc. Les candidats à l'enseignement élémentaire devront, au nive
de l'institut, entre autres cours-options, suivre ceux qui se rapp
tent à des disciplines qui s'enseignent à l'élémentaire : musiq
arts plastiques, mathématiques, sciences, géographie ou histoi
et aussi commencer des études de psychologie.

ii. du secondaire

1052. Les futurs enseignants du secondaire pourront, au niveau
l'institut, choisir des disciplines sur lesquelles ils n'auront pas
suite l'occasion de revenir et acquérir dans les matières de f
mation générale le niveau de compétence exigé pour l'admissi
dans la faculté où ils veulent étudier.

c) orientation vers la musique ou les beaux-arts

1053. Les élèves se destinant à l'étude des beaux-arts et à l'ens
gnement des arts plastiques ou se destinant à l'étude de la musiq
ou à l'enseignement de la musique pourront, au niveau de l'instit
se donner une formation générale assez diversifiée et polyvalen
en dehors de leur future spécialisation ; cependant, s'il s'agit d'i
trumentistes, ils devront consacrer plusieurs heures par semai
à se développer dans le sens de leur future spécialité, car ils
doivent pas interrompre la pratique de leur instrument. Qua
aux futurs étudiants en architecture, ils devront tout en acquéra
la culture générale la meilleure possible, répondre aux exigences
la faculté et, en particulier, développer leurs aptitudes pour
dessin et acquérir le niveau de connaissances mathématiques requ
pour l'admission en architecture.

Les branches technologiques et professionnelles

1054. Dans le cadre proposé ci-dessus, il restera onze heures p
semaine en 12e année, et quatorze heures en 13e année, pour l
cours spécialisés et les matières connexes du programme technolo
que et professionnel. Les diverses spécialités pourraient, comme
propose le Comité d'étude sur l'enseignement technique et profe

nnel, se diviser en deux groupes principaux selon les matières de se auxquelles elles se rattachent:[1]

a) carrières rattachées au français, à l'anglais, aux mathématiques et aux arts :
   - administration et secrétariat
   - commerce et vente
   - comptabilité, statistiques et mécanographie
   - musique, beaux-arts, théâtre et cinéma;

b) carrières rattachées aux mathématiques, à la physique, à la chimie et à la biologie :
   - construction
   - mécanique
   - électricité, électronique
   - thermodynamique
   - chimie industrielle et métallurgie
   - laboratoire médical, hygiène, nutrition.

peut ajouter, à ces catégories d'emplois, les carrières de l'agriture et les quelques carrières plus particulièrement féminines, nt le rapport du comité n'a pas tenu compte: infirmière, esthéienne, etc. Il ne faudrait pas oublier, toutefois, que les emplois ce niveau qui ne conviennent qu'aux hommes ou qui ne conennent qu'aux femmes ne constituent qu'une faible proportion l'ensemble. Ajoutons encore, aux catégories énumérées ici, divers plois pour lesquels n'existe actuellement aucun enseignement ofessionnel: métiers de radio, de télévision et de cinéma, rédacn commerciale et publicitaire, etc. Les dix catégories ci-dessus xquelles pourraient s'en ajouter plusieurs autres constitueraient nc l'éventail des carrières auxquelles prépareraient presque tous instituts.

Départements

55. L'institut pourrait se diviser en huit départements de disciines fondamentales, soit:
   - humanités (langue, littérature)
   - arts (arts plastiques, arts rythmiques, techniques du cinéma)
   - mathématiques
   - sciences (physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, géologie, etc.)

[1] *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, tome II, page 53, tableau 58.

— sciences de l'homme (histoire, géographie, sociologie, économie politique, psychologie, etc.)

— philosophie

— sciences religieuses et morales

— éducation physique.

et en dix ou quinze départements technologiques et professionnels suivant les indications données au paragraphe précédent.

Cours-options diversifiés dans les disciplines fondamentales:

a) langue maternelle et langue seconde

1056. Les disciplines fondamentales énumérées ci-haut seront enseignées à l'institut sous forme de cours-options diversifiés. Ainsi, dans un institut où les élèves sont nombreux, l'enseignement de la langue maternelle pourra être conçu comme culture et formation pour tous, à ce niveau, ou comme enseignement spécialisé en vue d'une carrière sous forme de cours-options brefs ou concentrés pour traducteurs, interprètes, rédacteurs, publicistes — ou comme enseignement complémentaire d'une spécialité : français ou anglais technique, langue surtout parlée, pour la radio, la télévision, le théâtre, les emplois de téléphonistes, d'hôtesse, de maître d'hôtel, préposé à la réception, de commis de magasin, langue surtout visuelle ou écrite pour publicistes, imprimeurs, typographes et correcteurs d'épreuves, etc. Un élève possédant assez bien la langue seconde canadienne à la fin du cours secondaire pourra commencer à l'étudier au niveau de l'institut, dans l'une des spécialités susdessus offertes aux élèves dont c'est la langue maternelle.

b) philosophie

1057. Le philosophie, obligatoire durant la 12e année, pourra, pour la 13e année, se diversifier en philosophie des sciences, philosophie sociale, philosophie morale, esthétique, histoire de la philosophie grecque, de la philosophie médiévale, des philosophies modernes, des philosophies contemporaines; on pourrait offrir en 13e année, deux sortes de cours-options non-obligatoires: un cours ordinaire, de trois heures environ et un cours plus concentré de quatre ou six heures.

c) autres langues

1058. Outre le français et l'anglais, plusieurs élèves auront étudié une ou plusieurs autres langues, anciennes ou modernes. Le latin, le grec et l'hébreu, commencés au secondaire, — de préférence en 11e année seulement, pour qui étudiait aussi une autre langue savante que la seconde langue canadienne — pourront se poursuivre au niveau de l'institut, en cours-options concentrés de trois à quatre heures par semaine. L'étude des langues modernes, abordée au secondaire, pourra se continuer en cours-options de deux heures par semaine ou en cours-options concentrés en vue de certaines carrières ou facultés.

d) arts

1059. Les arts plastiques et la musique auront fait l'objet de cours obligatoires depuis le niveau élémentaire; certains les auront été

és plus intensivement que d'autres au secondaire. On pourra, au veau de l'institut, en poursuivre l'étude soit comme préparation our l'École des Beaux-Arts ou le Conservatoire et les écoles supé- ures ou facultés de musique, soit sous forme de spécialités à ce veau même: arts graphiques, art publicitaire, dessin technique, écialités d'étalagiste, de décorateur-ensemblier, de dessinateur de ode, de costumier et de décorateur de théâtre, certaines de ces écialités étant dès lors terminales, d'autres pouvant nécessiter une itre année d'études dans des établissements spécialisés: École des ts graphiques, École des arts appliqués, École du meuble, etc. L'art nématographique aura fait l'objet d'un enseignement obligatoire ns les écoles secondaires possédant le personnel compétent; il aura it l'objet d'une spécialité technique en photographie ou cinémato- raphie, au niveau secondaire; dans un institut on pourra former, ur le cinéma et la télévision, des cameramen, des opérateurs, mon- urs, régisseurs, réalisateurs, producteurs et scénaristes.

960. Les mathématiques seront offertes sous la forme de mathé- atiques avancées non spécialisées, de statistiques, de tenue des res, de mathématiques appliquées aux diverses technologies ssurances, prévisions commerciales, etc.), de mathématiques pour ométriciens, physiciens, etc. e) mathématiques

961. La physique, la chimie, la biologie, la botanique, la zoologie, géologie seront enseignées comme formation générale ou comme réparation à des carrières précises : technologie de laboratoire, trition, chimie industrielle, métallurgie, électricité, électronique, ermodynamique, mécanique, sylviculture, technologie agricole, tique, météorologie, minéralogie, etc. f) sciences

962. L'histoire, la géographie, la sociologie, l'économie politique, psychologie devront faire l'objet d'excellents cours généraux, au veau de l'institut, pour tous ceux qui n'auront pas ensuite l'occa- on d'y revenir : littérateurs, linguistes, physiciens, chimistes, mé- cins, avocats, théologiens, etc. g) sciences de l'homme

963. L'institut devra offrir un enseignement des sciences morales religieuses: théologie, histoire des religions, histoire du peuple if, exégèse biblique; il s'agira de cours de formation générale et n de cours spécialisés du type de ceux qu'on a en faculté. h) sciences religieuses et morales

964. Le service des programmes de l'institut, au ministère de Éducation, devra définir nettement les exigences et les programmes our la préparation aux diverses carrières technologiques et profes- onnelles. A titre d'exemples, indiquons quelques programmes pos- bles, outre les matières de base, pour certaines carrières: Exemples de programmes technologiques et professionnels

— *chef de bureau dans l'industrie, le commerce :*
comptabilité, mécanographie, mathématiques, statistique économie politique;

— *secrétaire :*
langue maternelle et langue seconde de correspondance des affaires, dactylographie, sténographie ou sténotypie

— *acheteuse de grand magasin :*
comptabilité, décoration, dessin de mode, textiles, langu maternelle et langue seconde de correspondance et des a faires;

— *agent d'immeuble :*
techniques de la vente, gestion, comptabilité, anglais français des affaires;

— *publiciste :*
français et anglais du journalisme et des affaires, dessi publicitaire, psychologie, sociologie, économique;

— *infirmière hospitalière ou infirmière à domicile :*
hygiène, nutrition, psychologie, et formation d'infirmière soit générale, soit pour une catégorie de malades: radio logie, physiothérapie, logopédie, etc.

Possibilités d'adaptation à divers emplois

1065. Dans certaines régions rurales où une culture ou une indu trie est prédominante, on devra donner, à l'institut, la formation re quise par les spécialistes de ces cultures ou industries: laiterie, pêch commerciale, fabrications diverses; ces enseignements devron orienter les futurs spécialistes vers la recherche et l'invention d techniques nouvelles dans les spécialités en question, vers le dévelop pement d'industries et cultures connexes: fromagerie, conserveri de légumes, conserverie de poisson, etc. Si pour l'une de ces indu tries ou cultures on songe à organiser une coopérative, on pourr demander à l'institut de concevoir un agencement particulier d cours pour deux ou trois jeunes gens dont elle veut retenir le services : comptabilité, dynamique de groupe, statistiques, écono mie politique, etc. Ailleurs, dans une région industrialisée ou u baine, un syndicat ouvrier pourra songer à préparer quelques jeune gens pour former les cadres syndicaux dans la région, et l'institu trouvera l'agencement de cours qui convient le mieux pour cett préparation.

Nouveau niveau professionnel

1066. Signalons que les études technologiques et professionnelle offertes dans les instituts seront d'un niveau élevé et fort ex geantes; on formera ainsi des cadres répondant mieux aux besoin de la société.

III

Conclusion générale

Conclusion et recommandations

67. En vue d'organiser le régime des études dans les instituts la façon la plus utile pour l'ensemble de la jeunesse de cet âge plaire, nous en sommes arrivés aux recommandations qui suivent.

(16) **Nous recommandons que le programme d'études, dans les instituts, comporte pour chaque élève, un équilibre entre les matières fondamentales obligatoires, les matières de la spécialité et les cours connexes, et des cours dans d'autres domaines.**

(17) **Nous recommandons que l'enseignement des matières obligatoires se donne soit sous forme de cours généraux soit sous forme de cours-options diversifiés orientés vers une carrière précise.**

(18) **Nous recommandons que chaque institut comporte huit départements dans les disciplines de base: humanités, arts, mathématiques, sciences, sciences de l'homme, philosophie, sciences religieuses et morales, éducation physique; et au moins une dizaine de départements technologiques et professionnels: administration et secrétariat; commerce et vente; comptabilité, statistiques et mécanographie; musique, beaux-arts, théâtre et cinéma; construction; mécanique; électricité, électronique; thermodynamique; chimie industrielle et métallurgie; laboratoire médical, hygiène, nutrition.**

(19) **Nous recommandons que tous les enseignants des instituts possèdent le Diplôme d'études supérieures, ou soient des ingénieurs ou chefs d'atelier ayant reçu une formation pédagogique et obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement.**

QUATRIÈME PARTIE

LES SERVICES ÉDUCATIFS

HAPITRE XXVIII L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Introduction

68. Le service d'orientation constituera une pierre d'angle du stème d'éducation que nous avons proposé. Les nouvelles ructures supposent en effet que l'on retarde le plus possible choix définitifs et irréversibles; elles se fondent sur une orien- tion progressive à travers une série d'options échelonnées tout long des études, depuis la fin du cours élémentaire. Nous avons ssi insisté sur le fait qu'aucun cours ne doit être considéré mme terminal, c'est-à-dire comme ne débouchant pas sur des urs plus avancés. Quant à la polyvalence du secondaire, du pré- iversitaire et professionnel, elle doit aller bien au-delà du regrou- ment des immeubles: c'est un réaménagement complet des pro- rammes que nous avons recommandé, basé sur une conception nouvelée de ces enseignements. Cette réforme n'a de chances succès que si l'on peut rapidement organiser un système efficace orientation scolaire et professionnelle. Autrement, la perplexité s étudiants, des parents et des maîtres risque d'être grande devant multiplicité des décisions individuelles que ce régime appelle; peut craindre des erreurs d'aiguillage plus nombreuses encore ue présentement. Nous avons déjà plusieurs fois parlé de l'im- rtance que prendra l'orientation dans l'avenir; il nous a cepen- nt semblé que nous devions — au risque de nous répéter — y nsacrer un chapitre particulier pour analyser plus en détail la ture de l'orientation scolaire et professionnelle, ses fonctions aux fférents niveaux de l'enseignement et l'organisation des services orientation.

I

Nature de l'orientation

Ce qu'elle n'est pas :

a) un classement mécanique

1069. Plusieurs conceptions fausses de l'orientation ont cours t peu partout. Il faut d'abord les dénoncer avant d'expliquer la notic que nous en proposons. Une première erreur consiste à concevo l'orientation comme un classement automatique ou quasi-autom tique des élèves. C'est une conception que l'on pourrait appel mécaniste: l'élève apparaît un peu comme un objet, une chos dont il s'agit de prendre toutes les mesures avec le plus de précisic possible, pour décider ensuite du casier où on doit le loger, de voie où le diriger. On suppose en quelque sorte que les enfan peuvent tous être classés en certaines catégories assez nettemer définies, et qu'à chaque catégorie correspond un cours d'un certa type. La réalité est beaucoup plus complexe. Il n'existe pas c cadres aussi rigides qui puissent enfermer de la sorte la varié des aptitudes, des dispositions, des goûts, des motivations, de aspirations que l'on trouve dans une population scolaire; c'est l à notre avis, le défaut principal d'un système d'enseignement con titué, dès le début du cours secondaire, de sections parallèles c étanches. Mais surtout, cette conception de l'orientation est beau coup trop statique: elle laisse croire qu'on peut à un certain momer de sa vie orienter quelqu'un une fois pour toutes et le laisser ensuit poursuivre de lui-même son orbite. L'orientation doit au contraire s préciser dans le temps par une suite d'éliminations et d'option elle tiendra compte de l'évolution de l'enfant, du développement c ses aptitudes, de ses intérêts, et aussi des expériences que l apporte la vie.

b) un choix imposé

1070. Une deuxième erreur, voisine de la première, consiste à tou attendre de l'orienteur, à s'en remettre totalement à son jugemer comme à un oracle. C'est oublier que le premier agent de l'orier tation, c'est le sujet lui-même. La véritable orientation scolaire c professionnelle est fondamentalement une prise de conscienc par le sujet de ce qu'il est, de ses atouts et de ses limites, suiv d'une décision autonome. On est loin ici de la conception autoritair ou quasi-magique que l'on se fait trop souvent du spécialiste e orientation, à qui on accepte de confier un pouvoir exagéré su la vie des autres. Ce n'est pas déprécier l'orienteur de dire qu' n'a rien du prophète: c'est au contraire situer sa fonction dans véritable contexte humain qui doit être le sien.

c) une décision finale pour l'enfant

1071. Nous avons dit que l'orientation d'une personne ne se déte mine pas qu'à un moment donné; elle mûrit avec le temps. O est cependant encore trop porté à croire que ce mûrissemer doit aboutir à une décision qui soit définitive. La société moderne caractérisée par un monde du travail qui évolue à un rythme acc léré, ne permet plus de considérer de terme à l'orientation. To

omme on commence maintenant à parler d'éducation permanente, faudra désormais parler aussi d' « orientation permanente ». Les eux notions sont d'ailleurs complémentaires. Le perfectionnement p la main-d'œuvre, les recyclages nécessaires, la formation accé- rée de spécialistes pour des emplois nouveaux, le désir légitime e mobilité sociale et de promotion, le retour au travail de femmes ariées, l'embauche de personnes âgées: autant de raisons pour squelles un nombre croissant d'adultes auront besoin d'une orien- tion à différentes étapes de leur vie. Il importera donc que l'adulte, ut autant que l'enfant ou l'adolescent, puisse s'adresser à un rvice d'orientation. L'orientation scolaire et professionnelle prend ce fait une toute autre dimension: elle s'étend du début de dolescence à la fin de la vie active, et se refuse à prendre jamais n caractère définitif.

d) une solution de dernière instance

072. On commet aussi trop souvent l'erreur d'avoir recours à orientation au moment de décisions difficiles, ou lorsque se ferment es issues, ou en cas d'échecs graves. Les parents découragés de oir leur enfant abandonner le cours classique ou des études équi- alentes, le jeune homme qui vient d'échouer à l'université, le aître qui voit un enfant apparemment intelligent connaître des hecs scolaires répétés, s'adresseront en désespoir de cause à un rvice d'orientation. Il sera souvent trop tard: des erreurs accu- ulées, des décisions prématurées ou irréfléchies, des retards irré- parables rendront la solution difficile, sinon impossible.

e) le délestage de l'école

073. La tentation peut être grande pour un maître de chercher ans l'orientation une façon élégante de se débarrasser d'élèves fficiles, un peu lents ou même trop rapides. L'orientation ne oit pas être conçue comme étant au service de l'école ou du bon rdre de la classe: l'orientation est d'abord et avant tout au service e chaque enfant. Le service d'orientation doit aider l'élève à ésoudre ses problèmes et par là seulement contribuera-t-il à la olution des problèmes de l'école. Comme en bien d'autres matières, n peut aisément donner ici priorité à l'intérêt de l'établissement, la tranquillité du maître, à l'ordre apparent; nous avons suffi- mment affirmé, dans ce rapport, la primauté de l'intérêt de élève ou de l'étudiant, sujet de l'éducation, sur toute autre consi- ération, pour qu'on comprenne que la même préoccupation doit nimer tout service d'orientation.

Définition

074. Les paragraphes qui précèdent permettent déjà d'entrevoir conception que nous proposons de l'orientation scolaire et pro- ssionnelle. Celle-ci devra être dynamique, large, ouverte; elle evra s'inspirer des recherches les plus récentes; elle s'intégrera mplètement au système scolaire; elle sera un service au sens rict du terme, et favorisera la collaboration de tous les intéressés: tudiants, parents, maîtres, spécialistes, employeurs. On pourrait

en donner la définition suivante: la partie constituante d'un sy tème d'enseignement qui cherche, de façon méthodique et organisé à aider l'élève ou l'étudiant de tout âge à prendre les décisions le plus favorables à son adaptation scolaire et sociale et au succe dans une carrière. Inspirée de divers auteurs, cette définition n pas d'autre intention que de mettre l'accent sur certains caractère de l'orientation qui nous paraissent avoir une importance partic lière, notamment dans la province.

Quelques caractères de l'orientation :

a) intégration au système d'enseignement

1075. Le service d'orientation scolaire et professionnelle doit êt perçu et accepté comme une partie essentielle, constituante l'enseignement moderne. On ne peut concevoir un programm d'études qui soit polyvalent, souple, démocratique sans une orie tation continue à tous les paliers. Le service d'orientation ne do donc pas être en marge de l'enseignement. Particulièrement a cours secondaire, l'orientation sera au coeur de l'enseignemen au centre de l'école, elle fera partie des préoccupations quotidienn de tout le personnel enseignant.

b) orientation scolaire et orientation professionnelle

1076. Comme on semble distinguer assez souvent « orientatic professionnelle » et « orientation scolaire », il y a lieu de clarifi cette distinction. L'orientation professionnelle fait connaître l'étudiant l'éventail des métiers et professions et l'aide à faire u choix. L'importance et la difficulté croissante du choix d'une occ pation, d'un métier, d'une profession et des voies qui y conduise exigent que cet aspect particulier de la préparation à la vie reçoiv toute l'attention nécessaire. L'orientation scolaire est une conditio de l'orientation professionnelle, en ce sens qu'elle dirige l'étudia vers le programme d'études qui correspond le mieux à ses aptitud et à ses intérêts et qui le prépare à la profession ou au métier da lequel il songe à s'engager. L'orientation scolaire se fait en vue l'orientation professionnelle; l'orientation professionnelle est co ditionnée par l'orientation scolaire. L'une suppose l'autre; ell sont indissociables, toutes deux imbriquées dans un même processu

c) organisation et méthode

1077. Il s'est toujours fait de l'orientation dans les établissement d'enseignement, mais de façon non organisée et non méthodiqu Les maîtres et les professeurs distribuent conseils et suggestion au hasard des conversations avec les élèves et leurs parents, et a meilleur de leur connaissance. Cette forme traditionnelle de l'orie tation n'est désormais plus acceptable dans le système d'enseign ment que nous proposons et avec la complexité d l'économie m derne. L'orientation doit s'organiser dans l'école de façon ratio nelle, selon des méthodes éprouvées, et savoir utiliser les connai sances et appareils scientifiques dont elle dispose maintenant.

d) participation active de l'étudiant

1078. Une préoccupation constante de tout service d'orientatio doit être d'éviter le dirigisme. Il s'agit en effet d'aider chaqu

udiant à dresser lui-même le bilan de ses aptitudes et de ses goûts
ur l'amener à prendre les décisions nécessaires. L'orienteur ne
ent pas remplacer le jugement personnel; il ne doit pas étouffer
nitiative: il cherche au contraire à susciter une participation
tive du sujet à sa propre orientation scolaire et professionnelle.
'orienteur ne doit pas donner à l'étudiant l'occasion de reporter
r un autre la responsabilité de décisions parfois difficiles, d'échecs
ssibles, de regrets tardifs; c'est au contraire l'occasion pour un
udiant de prendre en main sa vie personnelle, d'assumer pleine-
ent ses responsabilités de personne libre. Le spécialiste en orien-
tion apporte la lumière et les connaissances nécessaires; on ne
it pas s'attendre à ce qu'il prenne toutes les décisions à la place
l'étudiant. Sans doute, la liberté de celui-ci sera-t-elle
pratique dosée différemment selon les âges; ce dosage fait lui-
ême partie de l'éducation à la liberté. Beaucoup moindre à l'élé-
entaire, la liberté de décision ira grandissant avec l'âge et la
aturité des élèves aux cours secondaire, pré-universitaire et pro-
ssionnel, et supérieur.

II

Fonctions de l'orientation

Différences selon les niveaux

979. Lorsqu'on en vient à décrire de façon plus concrète les
ches de l'orientation, il est impossible de le faire sans les relier
ux différents niveaux de l'enseignement. Les tâches du service
'orientation varieront de l'un à l'autre de ces niveaux et tiendront
mpte des besoins particuliers aux divers âges.

L'orientation au cours élémentaire

980. Au cours élémentaire, deux problèmes principaux peuvent
écessiter l'intervention du service d'orientation. C'est d'abord le
iscernement des rythmes différents d'apprentissage de diverses
atières dans un groupe d'enfants. Nous avons déjà dit l'attention
u'on devra apporter au regroupement d'enfants évoluant à peu
ès au même rythme et le soin qu'il faudra toujours prendre de
pas établir de façon définitive et presque étanche des classes
enfants lents et des classes d'enfants doués afin de ne pas re-
onstituer de la sorte au cours élémentaire les sections que nous
ondamnons au cours secondaire. C'est dire que les regroupements
lon les rythmes devront être simples, temporaires, généralement
artiels : par matières ou pour une partie de la journée ou de la
maine. Un spécialiste en orientation pourra remplir l'office de
nseiller auprès des maîtres, dans les cas de doute, d'incertitude
devant des problèmes particuliers. Le second problème sera
lui du dépistage des cas d'enfants exceptionnels, requérant un
seignement correctif ou le placement dans une classe ou une
stitution spéciale. Le premier dépistage sera souvent fait par
s maîtres eux-mêmes, qui connaissent chaque enfant individuel-

lement: leur diagnostic aura cependant besoin d'être confirmé p
un orienteur. On peut donc dire de façon générale qu'à l'éc
élémentaire l'orienteur agira plutôt comme consultant auprès d
maîtres; il s'efforcera en particulier de créer au sein du personn
enseignant un climat susceptible de favoriser l'observation contin
de l'enfant, la cueillette et l'accumulation de renseignements util
sur chaque enfant, l'organisation de fiches ou dossiers individue
une attitude de recherche et d'expérimentation. L'école élémentai
n'aura donc pas besoin d'un orienteur à temps complet; un mêm
orienteur pourra jouer ce rôle de consultation auprès de plusieu
écoles élémentaires en même temps.

L'orientation scolaire au cours secondaire

1081. C'est évidemment au cours secondaire que le service d'orie
tation sera appelé à jouer un rôle de grande importance. Norm
lement, l'élève arrivera à l'école secondaire avec un dossier dé
riche de renseignements, portant sur son développement physiqu
sur son milieu familial et socio-économique, sur son progrès scolai
sur son développement psychologique. On peut aussi souhaiter q
ce dossier contienne des résultats de tests d'aptitudes intellectuell
et du travail scolaire dans l'étude de la langue maternelle et
l'arithmétique. Grâce à ce dossier, il sera relativement aisé d'aid
l'élève à s'orienter dans le programme du cours secondaire;
pourra à tout le moins détecter ceux qui auront besoin de fai
l'année préparatoire avant d'aborder la 7e année. Quant a
étudiants réguliers, il s'agira de les aider à découvrir leurs aptitud
et leurs goûts particuliers; les premiers cours-options choisis sero
révélateurs, bien qu'il faudra parfois corriger ces choix s'ils s'av
rent trop ambitieux ou inconséquents. Dans le programme d'optio
que nous avons proposé, l'élève devra faire des choix de matière
son choix ne devra pas être fait seulement d'après ses goûts ma
encore selon ses aptitudes et ses chances de succès dans la matiè
choisie. C'est pour que chaque élève puisse prendre ses décisio
de façon rationnelle et en connaissance de cause qu'il devra pouv
compter sur un service efficace d'orientation scolaire. Grâce a
expériences variées que lui offre le cours secondaire, et par
réflexion sur ces expériences, l'élève deviendra de plus en pl
apte à faire des choix judicieux.

L'orientation professionnelle au cours secondaire

1082. Orientation scolaire et orientation professionnelle iront
pair. A partir de la 7e année, les choix de cours pourront co
mencer à se faire en fonction du métier auquel certains élèv
songeront déjà; inversement des élèves feront le choix de le
métier en se guidant sur l'expérience des cours-options. Pour c
tains élèves qui se destinent clairement à des études longues, l'orie
tation professionnelle ne sera encore que préliminaire et provisoi
Il s'agira d'aider ces élèves à déceler leurs véritables aptitudes,
les développer tout en poussant leur culture générale et en élarg

ht leurs horizons intellectuels; l'orienteur sera attentif à maintenir quilibre nécessaire entre ces exigences apparemment divergentes. r contre, des étudiants qui ne poursuivront pas leurs études au-là de la scolarité obligatoire ou du cours secondaire, auront soin d'aide pour s'orienter dès la 9e année vers les travaux atelier et les cours susceptibles de les préparer à gagner leur vie. s élèves ne peuvent se satisfaire d'un cours uniquement de for-tion générale: ils ont aussi besoin d'une préparation profes-nnelle suffisamment poussée, équivalant à un solide appren-sage. Comme ces élèves formeront une forte proportion des fectifs du cours secondaire, on comprend l'importance de l'orien-ion scolaire et de l'orientation professionnelle — l'une se con-ndant ici avec l'autre — particulièrement en 9e, 10e et 11e nées. C'est surtout à ce moment que des choix définitifs se ront, engageant toute la vie de milliers et de milliers de jeunes. est pourquoi nous recommandons que dans chaque école secon-ire on organise le service d'orientation scolaire et professionnelle plus complet et le plus efficace possible.

L'orientation à l'institut

83. Normalement, les jeunes de 17 et 18 ans arrivés à l'échelon l'institut devraient pour la plupart avoir déterminé au moins rientation générale de leur choix, sinon, avec plus de précision, profession à laquelle ils aspirent. Le cours pré-universitaire et ofessionnel aidera les étudiants de ce niveau à confirmer leur ientation, à la préciser davantage, à se spécialiser plus ou moins pidement selon qu'ils se proposent ou non de poursuivre des udes supérieures; un service d'orientation pourra particulièrement der les étudiants à faire les choix de cours les plus judicieux, à ne s déprécier ni exagérer leurs aptitudes, à conserver une pré-upation de culture générale à travers les études toujours plus écialisées qu'ils poursuivent. Il est cependant un type de pro-me que rencontrera particulièrement le service d'orientation de stitut, c'est celui de la réorientation: étudiants qui se rendent mpte qu'ils ne pourront poursuivre les études envisagées, ou udiants qui au contraire se découvrent des ambitions nouvelles. a devra dans l'avenir reconnaître à qui en manifeste un désir isonnable toutes les chances de réorientation; le spécialiste en ientation devra donc en particulier évaluer les chances d'une orientation dans chaque cas, aider l'étudiant à prendre une déci-n personnelle, le soutenir au besoin dans les difficultés qu'il ncontrera.

L'orientation au niveau supérieur

84. Ce problème de la réorientation se posera aussi notamment niveau des études supérieures. Chaque année, un certain nombre tudiants universitaires doivent modifier leur orientation, passer ne faculté à l'autre, abandonner leurs études, faire face à un hec partiel ou total aux examens. On peut espérer que ces cas

seront moins nombreux dans la mesure où l'orientation aura été bien faite au cours secondaire et à l'institut; on est encore loin de cet idéal. Pour l'instant, l'étudiant universitaire qui doit se réorienter est généralement laissé à lui-même; il ne trouve à l'université aucun service d'orientation organisé. Etant donné le nombre relativement élevé de problèmes de ce genre, nous recommandons que chaque institution d'enseignement supérieur mette à la disposition de ses étudiants un service d'orientation.

L'orientation en éducation permanente

1085. Les adultes qui reviennent dans les salles de cours n'ont pas moins besoin d'orientation que les jeunes élèves; ils peuvent même en avoir plus besoin. Sans doute sont-ils souvent plus motivés que les jeunes; mais ils risquent aussi d'être plus perdus de manquer de renseignements. Avec un grand désir d'apprendre, de se réorienter, de se perfectionner, ils peuvent s'engager dans des voies sans issue. On a pu observer que des adultes qui ont suivi des cours depuis quelques années présentent souvent un dossier incohérent: ils se sont inscrits à un bon nombre de cours sans suite; ils ont perdu leur temps, gaspillé leur argent. Cette dépense inutile d'énergies présente quelque chose de tragique, quand on songe à tous les sacrifices que s'imposent ceux qui suivent des cours le soir, du samedi, d'été. Il est urgent de corriger cette situation. Les commissions scolaires régionales, les instituts, les institutions d'enseignement supérieur offrant un programme d'éducation permanente devront adapter leurs services d'orientation en conséquence. Ils devront s'assurer que leurs orienteurs peuvent offrir leurs services aux adultes tout autant qu'aux élèves ou étudiants réguliers. Il s'agit cependant d'une forme assez particulière d'orientation, différente de celle qui se fait avec des jeunes : il faudra donc la spécialisation voulue à ceux qui s'en chargeront.

III

Les services d'orientation

Collaboration nécessaire

1086. On ne doit jamais oublier que le premier et principal agent de l'orientation, c'est l'étudiant lui-même qu'il faut amener à prendre ses responsabilités. C'est donc avec lui et autour de lui que va se faire, en équipe, l'orientation. Ceci nécessitera de la collaboration de la part de tous. Parents, maîtres, conseillers d'orientation, autres spécialistes (psychologue, médecin, travailleur social) devront se consulter, collaborer, s'appuyer les uns les autres, dans le respect mutuel et pour le plus grand bien de chaque étudiant. Un service d'orientation ne sera efficace qu'à la condition que règnent un climat de confiance et cet esprit de coopération.

Les parents

1087. Les parents ont une responsabilité toute particulière dans l'orientation de leurs enfants: ils doivent y participer activement

observe cependant qu'en général les pères de famille se déchar-
it trop facilement de cette tâche et l'abandonnent à la mère.
'cole, les services d'orientation, les autorités scolaires régionales
provinciales devront rechercher tous les moyens d'amener les
rents, particulièrement les pères de famille, à prendre en charge
façon plus immédiate et plus active l'orientation de leurs enfants.
devra pour cela prendre toutes les mesures nécessaires pour les
'ormer sur les programmes scolaires et les objectifs de ces pro-
ammes, sur le service d'orientation, ses avantages et ses limites,
les débouchés scolaires et professionnels qui s'offrent à l'enfant;
s'efforcera aussi d'encourager les parents à rencontrer les
îtres et les spécialistes de l'orientation en groupes et individuel-
nent. Il entrera dans les responsabilités d'un service d'orien-
ion d'assurer cette éducation des parents; le directeur du service
rientation et le principal de l'école auront en cette matière une
sponsabilité toute particulière. Ce sont notamment les parents
s élèves des premières années du cours secondaire qui seront
pelés à jouer un rôle actif dans l'orientation de leurs enfants;
premières décisions ne peuvent pas être celles de l'enfant seul,
core trop jeune pour être pleinement autonome. Il faut donc
e les parents prennent ces premières décisions au nom de leur
fant et qu'ils n'abandonnent pas cette responsabilité aux seuls
aîtres.

Les maîtres

88. On ne peut s'attendre à ce que chaque maître remplisse les nctions d'orienteur; il ne faut pas non plus le lui demander, core moins l'exiger de lui. Pourtant, le maître est appelé à uer un rôle important et irremplaçable en orientation. Il connaît rfois ses élèves mieux que personne. On devra compter plus core sur la collaboration des maîtres, si l'on organise, comme us l'avons proposé déjà, un système selon lequel chaque pro-sseur du cours secondaire et de l'institut aura la responsabilité un certain nombre d'élèves, à titre de tuteur ou de patron. Dans tte perspective, la participation du maître à l'orientation peut décrire comme suit:

— coopérer avec les autorités scolaires et avec les spécialistes en orientation à l'application des programmes d'orientation;

— contribuer à entretenir dans l'établissement un climat favorable au développement de chaque élève;

— signaler les liens entre sa discipline propre et les orientations ultérieures possibles;

— observer les élèves et recueillir des renseignements sur leurs intérêts, leurs ambitions, leurs aptitudes, leur comportement, leur motivation et même sur le statut socio-économique de leur famille;

— encourager tous les élèves, particulièrement ceux qui p
sentent des difficultés d'adaptation ou qui ont des problèm
d'orientation, à recourir aux services de l'orienteur.

Les enseignants orienteurs

1089. Certains maîtres manifestent plus d'intérêt et plus d'ap
tude que d'autres pour collaborer au service d'orientation. A
États-Unis, dans la plupart des provinces canadiennes et dans
secteur protestant du Québec, des « high schools » utilisent p
l'orientation les services d'enseignants spécialement formés à
rientation dans des universités offrant un cours reconnu, c
peuvent devenir d'excellents collaborateurs tout en conservant
temps partiel un enseignement dans une spécialité. Cette form
n'a pas été introduite dans le secteur français, où on fait c
réserves à son sujet. On craint en particulier que ces maît
n'aient pas une formation suffisante pour assumer une respon
bilité de « counselling » et pour aider des jeunes à prendre c
décisions libres et de façon autonome. La formule présente pourt
des avantages certains. Dans une période de pénurie d'orienteu
spécialisés, elle permet d'utiliser des ressources qui resteraie
autrement inexploitées; et l'on peut prévoir qu'on manquera lon
temps encore d'orienteurs, à un moment où on en aura un pressa
besoin. Mais surtout, nous avons pu constater que cette formu
établit un lien étroit entre le service d'orientation, le corps ens
gnant et la salle de cours; elle permet une bien meilleure intégrati
du service d'orientation à la vie quotidienne de l'école, elle étab
un dialogue plus facile et plus naturel entre maîtres et orienteu
Ces deux raisons nous conduisent à recommander que, dans
secteur de langue française, on se prépare à utiliser cette formu
des enseignants orienteurs. Il conviendra toutefois de respect
trois conditions essentielles. Il faut d'abord effectuer un bon cho
de candidats, afin de ne pas faire de ce service un refuge po
des professeurs fatigués d'enseigner ou qui réussissent médiocr
ment dans l'enseignement. En second lieu, il faut assurer à c
maîtres la formation appropriée, par une série de cours univ
sitaires d'été et des stages de formation. Enfin, l'enseigna
orienteur doit toujours travailler sous la direction et le contr
d'un orienteur spécialisé, qui lui confiera une partie de ses respo
sabilités; il pourra, par exemple, administrer des tests psychon
triques et avoir la responsabilité au moins partielle d'un certa
nombre d'élèves dont il assure l'orientation.

Les orienteurs

1090. Ainsi conçu, le service d'orientation d'une école secondai
prend vraiment la forme d'une équipe, dirigée par un spécialiste
l'orientation, assisté d'un certain nombre d'auxiliaires. L'oriente
spécialisé assure la direction et la coordination de l'équipe, il e
lui-même responsable d'un certain nombre d'élèves; il est v
ritablement l'animateur et le « leader » de cette équipe. C'

ui aussi qu'il incombe d'établir des rapports continus et réguliers
c la direction provinciale de l'orientation, la direction des écoles
la région, la direction de l'établissement, le corps enseignant, le
nde du travail. Le spécialiste de l'orientation doit enfin contri-
r activement à intégrer son service dans la vie normale de l'éta-
ssement et dans les préoccupations quotidiennes de tout le corps
eignant.

Le professeur d'information professionnelle

11. Dans le secteur français, on a développé une catégorie nseignants qui semble particulière au Québec, celle des profes- irs d'information professionnelle. Ce sont des maîtres spécialisés at le cours consiste principalement à renseigner les jeunes sur rentail des métiers, emplois et professions qui s'offrent à eux au me de leurs études. Ces enseignants ne font pas d'orientation à prement parler : ils en laissent le plus souvent retomber le deau complètement sur l'élève. Dans la mesure où celui-ci doit renseigner personnellement, même s'il a des orienteurs à son vice, sur toutes les possibilités qui peuvent lui être ouvertes à sortie de l'école, il est bon qu'on lui indique aussi systématique- nt que possible durant ses études en quoi consistent les diverses cialisations que l'on trouve dans le monde du travail. Ces lications, les orienteurs sont en mesure de les fournir. Ils pour- ent, de ce fait, être appelés à donner à l'occasion des cours ganisés pour renseigner tout un groupe d'élèves. À côté d'eux, professeur de chaque discipline pourrait compléter le travail en sant connaître à ses élèves à quels métiers ou professions sa cipline peut conduire. Pour lui permettre de le faire à bon ient, il suffirait de fournir à chacun la documentation et les seignements nécessaires. À cause de la pénurie d'orienteurs, nous oyons que les spécialistes en information professionnelle qui les aptitudes voulues devraient compléter leur préparation pour vir d'orienteurs.

Tâches spécifiques de l'orientation :

a) administration et correction des tests

12. Les tâches d'un service d'orientation se répartissent en q catégories principales. La première consiste en une accumula- n systématique de renseignements par le moyen des tests psy- métriques. C'est là une part essentielle de l'activité d'un service rientation. Cependant, la correction mécanique centralisée au nistère de l'Education représenterait une économie de temps et rgent appréciable. Nous recommandons qu'une étude soit faite cette question et que les conclusions en soient appliquées rapide- nt. On prendra cependant bien garde que cette centralisation de mécanographie n'empêche un service d'orientation qui le désire pour des fins de recherches ou autrement — d'utiliser d'autres ts que ceux qui peuvent être ainsi corrigés.

b) entrevues individuelles

13. Au sein d'un groupe d'étudiants, le besoin d'orientation des lividus se distribue selon une courbe plus ou moins normale.

Certains élèves sont en mesure de s'orienter presque d'eux-même de façon toute naturelle. Par ailleurs, un petit groupe d'élèv n'atteindra jamais à une maturité suffisante pour faire un cho scolaire ou professionnel vraiment personnel. Ces étudian auront toujours besoin d'un support maximum pour leur dict leur conduite; ils seraient incapables d'une décision libre et ind pendante. Entre ces deux extrêmes, il y a toute la gamme d besoins d'orientation. Il faut espérer qu'une participation pl intime de tout le personnel enseignant à l'orientation des jeun suffira pour répondre aux besoins de plusieurs; dans certains c les activités de groupes favoriseront des décisions logiques et sûr Il reste un nombre plus ou moins grand d'élèves qui devront av recours à des entrevues individuelles avec l'orienteur. Ces entrevu seront plus ou moins longues, leur fréquence sera plus ou moi grande, selon les besoins. Le principe que nous recommandons sauvegarder est le suivant: que chaque élève soit laissé libre consulter le spécialiste en orientation; que ce dernier soit disponil pour recevoir tout élève qui le désire; que les entrevues puisse avoir lieu durant les périodes de classe. Ajoutons que les entrevu avec l'élève doivent à l'occasion se compléter par une ou des ent vues avec les parents.

c) recherches

1094. Le service d'orientation devrait avoir le temps de par ciper à des recherches pour lesquelles on le sollicitera, ou mê à l'occasion, d'entreprendre une étude dans la pop lation scolaire dont il s'occupe. Ainsi, par exemple, pc servir autant à l'orientation des enfants au secondaire qu'à recherche sur l'ensemble de la population scolaire, un test d'int ligence générale verbale et non-verbale de même que des tests rendement en langue maternelle et en arithmétique devraient ê organisés dans toutes les écoles en dernière année du cours é mentaire. De même, Louis Cros parle de « classes-laboratoire dans lesquelles, de concert avec l'orienteur et souvent sous sa rection, des élèves seront soumis à des tâches contrôlées, dont opérations seront surveillées et les résultats analysés. Ce ne s là que deux exemples montrant comment, dans un système d'ens gnement qui se veut attentif aux élèves et ouvert à l'innovati le service d'orientation jouera un rôle dynamique en même ten qu'il apportera une contribution strictement scientifique.

d) relations avec le monde du travail

1095. L'orientation scolaire et professionnelle exige à la f une connaissance approfondie des personnes individuelles et u information sûre concernant les structures économiques et marché du travail du pays et de la région. Psychologie, sociolo et économique se rencontrent ici. La formation du spécialiste orientation doit l'avoir sensibilisé aux variations de l'offre et de demande sur le marché du travail et à leurs conséquences à lo

rme pour la jeunesse. Le service provincial de l'orientation du nistère de l'Éducation, par sa section d'information scolaire et ofessionnelle, fournit des renseignements sur les débouchés et emplois. À cette source de documentation, le service d'orientation de chaque école devra ajouter une connaissance directe et rsonnelle du marché local et régional du travail, il devra entretenir s contacts avec des informateurs-clés susceptibles de le tenir au urant de la situation actuelle et des changements qu'on prévoit.

Locaux nécessaires

96. On devra prévoir, dans les immeubles des écoles secondaires particulier, les bureaux nécessaires au service d'orientation. Ces reaux doivent être en un endroit central, faciles d'accès pour les ves et bien insonorisés pour assurer le caractère confidentiel de ntrevue.

Danger de surcharges inutiles

97. Il faut éviter que la direction scolaire ne se décharge sur service d'orientation de certaines tâches qui ne sont pas de son ssort. On devra, par exemple, résister à la tentation de confier service d'orientation la tenue de dossiers divers, le soin d'enquêter r les absences, la préparation d'horaires, etc.

Service provincial de l'orientation

98. Il existe déjà au ministère de l'Éducation un Service de rientation, qui comprend trois sections: une section de programmation qui est au service des commissions scolaires pour l'organisation de leur service d'orientation; une section d'information olaire et professionnelle, chargée de recueillir et de diffuser les nseignements sur le marché du travail; une section de recherches psychométrie. Jusqu'à présent, le Service de l'orientation a eu la sponsabilité d'organiser et de coordonner l'orientation dans les coles catholiques des commissions scolaires, principalement dans s écoles françaises. Selon les principes qui ont présidé à la restructuration de l'enseignement dans un seul ministère, il est souhaitable u'un seul organisme provincial de l'orientation scolaire soit au rvice de tous les secteurs, tant protestant que catholique, tant de ngue anglaise que de langue française, et desserve même le secteur des instituts.

Formation des orienteurs

99. Nous avons dit ailleurs que la formation des orienteurs evra n'appartenir qu'aux institutions universitaires, tout comme formation des maîtres. Nous avons proposé déjà des diplômes ppropriés. Il devra en être de même pour les enseignants orienteurs dont nous avons recommandé l'emploi. Ils devront être titulaires d'un certificat obtenu après au moins trois sessions d'été de cours un stage pratique satisfaisant. Nous devons cependant ajouter i que nous avons évité d'employer tout au long de ce chapitre, s expressions de « conseillers d'orientation », d' « orienteur professionnel », de psychologue. Nous n'avons pas l'intention de prendre parti dans le différend qui oppose les «conseillers d'orientation»

et les psychologues spécialisés en orientation. Cette situation nou
paraît malheureuse et risque d'être préjudiciable à l'orientation
à l'enseignement. C'est pourquoi nous recommandons que le m
nistère de l'Éducation, après avoir consulté les groupes intéress
et les institutions universitaires, détermine de façon nette et pr
cise les conditions de l'éligibilité aux fonctions d'orienteur dans l
établissements d'enseignement au Québec.

Conclusion et recommandations

1100. L'orientation scolaire et professionnelle est appelée à jou
un rôle de premier plan et à remplir des fonctions essentielles da
le système d'enseignement que nous avons proposé. Il faudra do
accorder à l'orientation une attention prioritaire et tout le so
qu'elle mérite. Les constatations et les observations que nous avo
faites nous ont conduits à faire les recommandations qui suiver

**(320) Nous recommandons que l'orientation scolaire
professionnelle fasse partie intégrante de l'ense
gnement.**

**(321) Nous recommandons qu'un orienteur serve de co
seiller auprès des maîtres de plusieurs écoles él
mentaires, et, entre autres fonctions, contribue a
dépistage des cas d'enfants exceptionnels.**

**(322) Nous recommandons que chaque école secondai
mette un service d'orientation complet à la disp
sition de tous les élèves.**

**(323) Nous recommandons que chaque institut et chaqu
établissement d'enseignement supérieur mette à l
disposition des étudiants un service d'orientatio**

**(324) Nous recommandons que les services d'orientatio
à tous les niveaux s'étendent à l'éducation perma
nente.**

**(325) Nous recommandons que les mesures nécessaire
soient prises pour renseigner les parents sur le
programmes scolaires et les objectifs de ces pr
grammes, sur le service d'orientation, ses avantage
et ses limites, sur les débouchés scolaires et pr
fessionnels qui s'offrent à l'enfant et pour encou
rager les parents à rencontrer les maîtres et le
orienteurs individuellement et en groupes.**

**(326) Nous recommandons que les élèves et étudiants d
tout niveau d'études aient la liberté de rencontre
le conseiller d'orientation, que ce dernier soit dis**

ponible pour rencontrer tout élève ou étudiant qui le désire et que les entrevues puissent avoir lieu durant le temps régulier des classes.

327) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation étudie la question d'une correction mécanographique centralisée des tests psychométriques et donne rapidement suite aux conclusions de cette étude.

328) Nous recommandons que dans le secteur de langue française on utilise la formule des enseignants orienteurs.

329) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation regroupe en un seul organisme les services d'orientation distincts qui desservent les divers secteurs scolaires : catholique et protestant, français et anglais.

330) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, de concert avec la Corporation des psychologues, la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle et les institutions universitaires, détermine les conditions de l'éligibilité aux fonctions d'orienteur dans tous les établissements d'enseignement du Québec.

CHAPITRE XXIX

PROGRAMMES, MANUELS, EXAMENS, INSPECTION

Introduction

101. La réforme de l'enseignement va imposer au personnel enseignant un effort considérable : il devra se placer dans de nouvelles perspectives, se donner un autre esprit, modifier ses attitudes et ses habitudes. Parmi les diverses causes qui ont partiellement bloqué l'évolution des maîtres jusqu'à présent, nous avons signalé les ambitions des programmes d'études, les lacunes et la mauvaise utilisation des manuels scolaires, le nombre excessif et le caractère empirique des examens, le caractère trop administratif et intermittent de l'inspection scolaire. Il faut donc repenser immédiatement programmes, manuels, examens et inspection. Ce sont des facteurs dont l'orientation sera déterminante soit pour bloquer de nouveau la réforme scolaire soit pour la guider et pour la stimuler. Sans entrer dans tous les détails, nous voulons indiquer au moins en quelques mots comment nous concevons programmes, manuels, examens et inspection dans le contexte de la réforme scolaire.

I

Les programmes

Problème international

102. Particulièrement depuis la fin de la dernière guerre mondiale, un vaste mouvement de réforme des programmes scolaires s'est amorcé. Devant l'ampleur de la tâche, de nombreux pays ont senti le besoin de mettre en commun leurs expériences. L'Unesco a organisé le Comité consultatif international des programmes scolaires qui a déjà tenu plusieurs sessions. Diverses réunions internationales ont aussi abordé la question, entre autres la conférence internationale de l'instruction publique et la conférence internationale de la recherche pédagogique. Ces travaux ont abouti à la publication d'ouvrages portant sur divers aspects de la réforme des

programmes scolaires.[1] Il y a eu dans ce domaine une véritabl
expérimentation internationale dont on cherche à tirer profit. Au
delà des modalités d'applications concrètes dans les différents pays
certains principes directeurs se sont dégagés qui devraient préside
à toute refonte des programmes d'études.

Evolution des connaissances

1103. Aucun programme d'études ne peut plus être considér
comme définitif. Le progrès constant des connaissances dans tou
les domaines exige une mise à jour continuelle des matières ense
gnées à tous les niveaux. Un des exemples les plus frappants es
celui des mathématiques, qui se sont profondément transformée
depuis le début du siècle. Par un paradoxe qui n'est qu'apparen
elles sont devenues plus abstraites et plus théoriques, en mêm
temps que leur champ d'application s'élargissait à presque tous le
domaines de la connaissance, jusqu'à la logique et aux sciences d
l'homme. On s'est rendu compte récemment que l'écart était deven
bien grand entre les mathématiques telles qu'elles sont enseignée
aux niveaux élémentaire et secondaire, et même à l'université, et le
mathématiques nouvelles. Une profonde réforme de l'enseignemen
des mathématiques est maintenant en cours; elle affecte non seu
lement le contenu de l'enseignement mais aussi l'ordre de présen
tation des matières et les méthodes didactiques employées. De plu
de nombreuses expériences ont permis de se rendre compte qu
l'enfant peut progresser dans les mathématiques beaucoup plu
rapidement qu'on ne l'avait cru jusqu'ici et s'intéresser aux mathé
matiques abstraites beaucoup plus facilement qu'à l'arithmétiqu
utilitaire. On peut donc aisément prévoir que l'enseignement de
mathématiques subira une profonde évolution dans les prochaine
années.[2] Bien que leur progrès soit moins frappant, les science
naturelles et les sciences de l'homme font constamment des bonds
accumulent les découvertes qui en transforment à la fois la théori
et les applications. Pour rester dans le courant du progrès scien
tifique, les programmes d'études doivent s'adapter continuellemen
à ces transformations. A ce premier facteur de changement
vient s'ajouter celui des progrès de la psychologie et de la péda
gogie expérimentales; elles nous ont mieux fait connaître l'enfanc
et l'adolescence, elles ont mis en lumière les préjugés et les erreur
de la pédagogie traditionnelle. Elles ont inspiré des innovation

(1) Pour n'en citer que quelques-uns, *Stages d'études régionaux sur les programmes scolaires d*
l'enseignement du premier degré en Europe occidentale, en Amérique latine et en Asie du Sud
Unesco, Paris, 1957; *Les fondements psychologiques des programmes scolaires* par Willard C
OLSON. Etudes et documents d'éducation, numéro 26, Unesco, Paris, 1958; *La revision de*
programmes scolaires. Etudes et documents d'éducation, numéro 28, Unesco, Paris, 1959
L'élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement primaire, Unesco, Paris
Bureau international d'éducation, Genève, 1958; *Programmes et plans d'études dans l'ensei*
gnement primaire par Robert DOTTRENS. Monographies sur l'éducation, Unesco, Paris, 1961

(2) Parmi les nombreux ouvrages consacrés à cette question, on peut mentionner : J. Piaget
E. W. Beth, J. Dieudonné, A. Lichnerowicz, V. Choquet et C. Gattegno, *L'enseignemen*
des mathématiques, Delachaux et Niestlé, Paris, 1955; OECE, *Mathématiques nouvelles*
Publications de l'OECE, Paris, 1961; OECE, *Un programme moderne de mathématiques pou*
l'enseignement secondaire, Publications de l'OECE, Paris, 1961; *New Thinking in Schoo*
Mathematics, Canadian Teachers Federation, Ottawa, 1960; Maurice L'ABBÉ, *Quelques aspect*
des mathématiques contemporaines, Beauchemin, Montréal, 1963.

adicales dans la didactique et le matériel pédagogique; plus encore, lles modifient la conception de l'apprentissage et de l'enseignement ui-même. Enfin, l'évolution socio-économique oblige l'école et enseignement à s'adapter à un monde en constante transformation. a prolongation de la scolarité exige des ajustements de programmes tous les niveaux: les changements technologiques imposent des ransformations de programmes dans l'enseignement professionnel; influence du cinéma, de la radio et de la télévision exige d'intégrer ans l'enseignement les moyens de communications de masse.

Révision continuelle des programmes scolaires

104. Pour toutes ces raisons, on admet de plus en plus aujourd'hui, la nécessité d'une revision continuelle des programmes d'enseignement. Si l'on veut que l'école reste en contact à la fois avec la science et avec le milieu social, elle doit être en état d'évolution permanente. Trop d'éducateurs sont tentés de croire à la pérennité de leurs méthodes d'éducation, des matières qu'ils enseignent et du matériel didactique qu'ils utilisent. Dans le monde moderne, cette attitude routinière doit faire place à l'esprit d'innovation et à la faculté d'adaptation. Cela exigera une transformation de la formation pédagogique: il ne s'agit plus de faire apprendre au futur maître ce qu'il devra enseigner, il faudra plutôt le mettre en contact avec une science et une pédagogie vivantes de façon à développer chez lui une grande adaptabilité. Plus que toutes les structures administratives nouvelles que l'on peut mettre sur pied, cette façon nouvelle de préparer les maîtres s'impose pour assurer le dynamisme du système d'enseignement.

Partir de l'enfant

105. On peut poser comme deuxième principe directeur qu'un programme d'enseignement doit être adapté aux capacités et aux aptitudes de l'enfant ou de l'étudiant auquel il s'adresse. Cette vérité, pourtant élémentaire, est trop souvent ignorée au profit, par exemple, de l'équilibre des programmes, des exigences des spécialistes, d'un désir d'encyclopédisme, voire de modes passagères. On pose trop souvent au point de départ, pour la préparation d'un programme, non pas l'enfant qui en sera le consommateur, mais les matières ou les sujets à enseigner. Témoin la procédure généralement employée pour la préparation ou la refonte des programmes. On confie à des comités de spécialistes la tâche de préparer un programme dans leur matière particulière. Chaque comité travaille isolément, sans contact avec les autres spécialistes ni avec des psychologues. Le résultat de ces travaux est présenté à des personnes ou à des commissions qui ne sont pas spécialisées et qui ont pour tâche d'harmoniser, en un compromis plus ou moins élégant, les exigences divergentes de ces comités. Et l'on demande ensuite à l'enfant ou à l'étudiant de faire, lui, la synthèse que les spécialistes n'ont pu réaliser. Sans doute est-il nécessaire de faire appel à des spécialistes, à la condition toutefois qu'ils

travaillent dans des comités conjoints avec ceux des autres disc
plines, avec des éducateurs, avec des psychologues et même ave
des parents. Alors seulement peut-on espérer que la préoccupatio
de l'enfant sera présente dès le point de départ dans le processu
d'élaboration des programmes. Toutes les personnes qui auront
travailler à l'élaboration des programmes devront par ailleurs
souvenir que les programmes doivent désormais être allégés plut
qu'alourdis. Nous avons expliqué dans des chapitres précédent
comment nous voyons que la qualité de l'enseignement doit prim
sur la quantité, que la préoccupation de la formation doit l'emport
sur celle de l'information.

Recours aux recherches les plus récentes

1106. Si l'on veut partir de l'enfant, il est nécessaire de le bie
connaître. Or, on peut aujourd'hui profiter des nombreuses étud
faites en psychologie, en pédagogie expérimentale et dans l
sciences de l'homme, qui toutes ont jeté une lumière nouvelle s
le comportement de l'enfant et de l'adolescent. La psychologie d
l'intelligence, de l'affectivité, de la sociabilité, la sociologie d
groupes d'enfants et d'adolescents nous ont appris que l'enfa
n'est pas un petit adulte; il a une mentalité, des motivations, d
besoins affectifs et biologiques qui le caractérisent et le différe
cient de l'adulte. Pourtant, à l'occasion des réunions internationale
portant sur les programmes d'enseignement, et dans les différente
publications, on a maintes fois déploré l'écart entre ces recherch
et leur application pédagogique. Les programmes sont conçus
revisés de façon empirique, en marge des conclusions scientifiqu
acquises ou des recherches en cours. C'est ainsi que l'élaboratio
des programmes scolaires tient bien peu compte de l'acquis de
psychologie de l'intelligence enfantine; on continue à préparer d
programmes comme si on ne savait rien de l'école active; on s'
tient encore à une pédagogie individualiste sans tenir compte d
études sur le développement de la sociabilité chez l'enfant; bref,
persiste à concevoir les programmes d'études comme si l'enfa
était en classe différent de ce qu'on sait qu'il est. On constate av
stupeur combien il est fréquent que les principes émis dans la pr
sentation d'un programme ne se retrouvent pas dans le programm
lui-même. Les principes s'inspirent de la meilleure psychologie
de la pédagogie la plus moderne, le programme, de la plus lour
tradition.

Diverses sources d'innovations

1107. Cet hiatus entre la recherche et l'enseignement ne sera co
blé que dans la mesure où on maintiendra l'enseignement dans
état de dynamisme et de renouvellement perpétuel. Car, et c'est
aussi un important principe directeur, il faut permettre aux innov
tions de venir de multiples sources: éducateurs des différents n
veaux d'enseignement, enseignants de diverses matières, instituteu
et institutrices d'écoles rurales et d'écoles urbaines, fonctionnair

ucateurs, orienteurs, cliniciens, chercheurs, parents, élèves même. ı'il y ait une source unique de changements, et qu'elle soit située coeur de l'autorité s'exerçant sur tout le système, voilà de sérieux eteurs d'apprauvrissement. Il est alors à craindre qu'on s'attache une formule ou à une orientation, qu'on ignore les autres possibili- s et qu'on étouffe toute initiative valable. On développe ainsi un ystème à sens unique, qui ne fonctionne bien que grâce à l'apathie nérale. Pour éviter ce danger, il est nécessaire de créer un imat de liberté, de confiance et de spontanéité. Il faut donner à us ceux qui ont de l'imagination créatrice, même s'ils ne sont pas ns un poste d'autorité, la chance de proposer et d'expérimenter s réformes.

L'programme scolaire et liberté pédagogique

108. Ce climat de liberté, les enquêtes de l'Unesco et du Bureau ternational de l'éducation ont montré que peu de pays l'accordent leurs éducateurs. Ceux-ci ont d'ailleurs acquis un peu partout réputation de former une des professions les plus conservatrices. s acceptent trop facilement de marcher dans les sentiers battus, oit par timidité, soit par paresse. Il est aisé de constater, par xemple, que l'on n'a souvent emprunté aux méthodes actives que ur vocabulaire ou leur jargon, sans l'esprit ni la chose. Seuls uelques éducateurs enthousiastes s'y consacrent avec ardeur, énéralement dans des établissements privés, au milieu de l'indif- rence ou de l'ignorance générales. De même, l'esprit nouveau qui nime les classes maternelles ne transpire que très peu dans les lasses de première et deuxième années, de sorte que le jeune nfant passe brutalement d'une éducation active à un enseignement raditionnel. Il est vrai qu'il n'en faut pas trop blâmer les éduca- urs eux-mêmes. Ils ont été un peu partout trop longtemps empri- onnés dans des programmes qui ne respectaient ni leur intelli- ence ni leur dévouement. L'efficacité d'un programme d'enseigne- ient résulte non pas d'un accueil passif et de l'acquiescement des uaîtres, mais d'une collaboration active et même critique. Une elle attitude se développe quand on habitue les éducateurs à la berté et à l'invention plutôt qu'à la soumission et à la routine, uand on leur présente les programmes d'études comme des cadres t des jalons, plutôt que comme des catalogues.

L'expérimentation pédagogique

109. Enfin, on peut proposer comme dernier principe directeur la écessité de l'expérimentation d'un nouveau programme avant u'on ne l'impose à l'ensemble de la population scolaire. De toutes s sciences de l'homme, la pédagogie est une des plus favorisées. ur l'école fournit les conditions les meilleures pour une expérimen- ation rigoureuse. La population à étudier est nettement définie, n peut constituer des groupes expérimentaux et des groupes émoins; on peut aisément mesurer les facteurs variables; on eut suivre une même population sur une période de plusieurs

années. Dans ces conditions, il est étonnant que l'on n'ait pas pl
souvent recours à l'expérimentation avant de généraliser une inn
vation. C'est pourtant là un principe qui parait élémentaire. N
seulement on évite ainsi de faire servir toute une génération comm
sujet d'expérience, mais aussi on accumule des points de comp
raison pour évaluer des résultats. De plus, l'expérimentation sc
laire permet d'innover dans les meilleures conditions possibles,
choisissant les maîtres les plus motivés et les établissements où
climat est le plus favorable. L'exemple de la Suède est instructif
on y a fait l'expérience de la "Comprehensive School" dans quelqu
établissements qui se sont portés volontaires, avant d'étendre cet
innovation à l'ensemble du pays. On procède aussi de la mêm
façon présentement en France pour la création des collèges pol
valents.

Les organisateurs des enseignements

1110. Dans d'autres chapitres de ce volume, nous recommando
la nomination d'un organisateur provincial pour chacune des pri
cipales matières des programmes d'enseignement. Nous avons pr
cisé à maintes reprises que cet organisateur doit être un animate
plutôt qu'un contrôleur. Chacun de ces organisateurs devra s'e
tourer d'un comité consultatif. Ces équipes contribueront à l'év
lution des programmes et s'appliqueront particulièrement à co
naître ce qui se fait ailleurs dans les mêmes domaines. Elles vo
dront aussi se rendre compte des problèmes que rencontrent l
professeurs de la province dans l'application des programmes d'
tudes. Les organisateurs provinciaux des principales matières
l'enseignement devront se consulter les uns les autres et constitue
eux mêmes une équipe active. C'est ainsi qu'on préviendra le da
ger que la fabrication d'un programme d'études dans une matiè
se fasse en vase clos.

II

Les manuels

L'abus du manuel

1111. Le manuel scolaire est sans doute un important outil
travail pour l'élève et pour le professeur. Mais on est porté à
faire l'unique instrument. Notre enseignement est beaucoup tr
livresque. La technique moderne met au service des écoles d
moyens audio-visuels de plus en plus nombreux et de plus en pl
perfectionnés. Le disque, le ruban magnétique, la diapositive,
film sont des moyens plus vivants que le livre; ils accroche
davantage l'attention de l'enfant. Les musées et les expositio
devraient être le lieu de certaines leçons. Le milieu physique
social lui-même fournit un laboratoire vivant d'opération, d'exp
rimentation. La déformation va à ce point en certains cas qu'
cherche instinctivement un livre pour faire connaître une réalit
même quand cette réalité est là présente devant le maître et deva

élèves. L'enfant et l'adolescent profitent bien plus d'un contact
ant avec la nature ou avec les hommes que d'une lecture trop
he ou d'un simple travail de mémorisation. Mais, qu'on le veuille
non, le manuel scolaire occupera encore longtemps dans nos
les une place prédominante et il restera toujours un instrument
cessaire à l'enseignement. Il faut donc se préoccuper de sa
alité, des conditions de sa préparation et des façons de l'utiliser.

Le rôle du manuel

12. Les auteurs des manuels et ceux qui les utiliseront devront
iter de considérer que les manuels sont de simples transpositions
s programmes d'études; seul le maître incompétent ou surchargé
rouve le besoin d'un manuel qui serve par tranches toute la
atière déterminée par le programme d'études; un maître qui
mine sa matière et qui trouve le loisir de bien préparer ses
ons n'accepte pas l'encadrement d'un seul manuel et il oriente
n enseignement de telle sorte que sa leçon utilise plusieurs sources
documentation et conduit l'élève à fouiller dans plusieurs manuels.
est cette sorte de réforme de l'enseignement que nous souhaitons.
le est conditionnée par l'esprit des auteurs des manuels, par la
mpétence des maîtres et par les conditions de travail qu'on leur
t. En réalité, il faut remettre en question le rôle du manuel, tel
'il a été conçu jusqu'à présent, particulièrement dans nos écoles
mentaires et secondaires publiques. Il faut aller jusqu'à souhaiter
'il soit possible un jour d'abandonner cette coutume de faire
heter chaque année à l'élève un manuel déterminé pour chacune
s matières au programme. Quand le régime des examens sera
ansformé, quand les bibliothèques de travail seront convenable-
nt montées dans les écoles, les élèves, du moins ceux du niveau
condaire, devraient trouver sur les rayons des bibliothèques de
ur école divers manuels leur permettant de revoir et de compléter
matière enseignée par le professeur. S'ils doivent se procurer un
anuel, il pourrait être avantageux, dans certaines matières, que
us les élèves n'achètent pas le même et qu'ils puissent, lorsqu'ils
availleront en équipe, prendre connaissance de plusieurs exposés
fférents, se complétant et s'éclairant les uns les autres. Mais les
abitudes des maîtres et les conditions du marché du manuel sco-
ire font que nous sommes encore loin d'une telle possibilité. Il y
donc lieu de préciser comment nous pouvons nous accommoder
régime actuel.

Qualité du manuel

13. La première préoccupation du ministère dans ce domaine,
doit être de n'autoriser toujours à l'usage des écoles que des
anuels de bonne qualité. L'exposé de la matière doit être sûr,
bstantiel, clair, adapté à l'âge des élèves auxquels le manuel
ddresse. Mais il faut veiller aussi à la forme: exiger une langue
rrecte, sobre, élégante, des illustrations de bon goût, une pré-
ntation graphique impeccable. On sait les critiques nombreuses

qui ont été formulées devant nous à ce sujet et nous avons p
constater qu'elles étaient trop souvent fondées. Une revision d
manuels actuellement en usage doit être entreprise, sans tard
à la lumière des exigences énumérées ci-haut; il semble bien q
plusieurs manuels devront être retirés des écoles et que d'autr
devront subir des corrections sérieuses.

Manuels étrangers

1114. Une solution immédiate pour le remplacement des manue
scolaires jugés de qualité trop pauvre serait l'importation de m
nuels d'autres pays de langue française. L'expérience a été fait
du moins partiellement, au niveau de l'école secondaire publiqu
Elle s'est heurtée à des difficultés; en général le personnel e
seignant a conclu que ces manuels n'étaient pas adaptés aux co
ditions de notre milieu et on a vite fait de publier des éditio
canadianisées ou, dans plusieurs écoles, de revenir à des manue
québécois. Il reste pourtant que les protestants et les catholiqu
de langue anglaise ont su puiser au vaste répertoire de la producti
américaine, en faisant les adaptations nécessaires; les collèges cla
siques du Québec utilisent de leur côté d'excellents manuels eur
péens. Il faudrait faire profiter de ces expériences le secteur publ
de langue française et, pour certaines matières, réétudier la poss
bilité d'adopter des manuels scolaires d'origine étrangère. Au moi
devrait-on encourager les écoles qui aimeraient utiliser les meilleu
manuels de France ou d'autres pays de langue française.

Le concours

1115. La pauvreté des manuels scolaires en usage dans les écol
publiques de langue française résulte de ce que le Québec s'e
délibérément coupé de la production des autres pays de langu
française, alors même qu'il avait besoin d'un grand nombre d
nouveaux manuels. On s'est débrouillé sur place avec les moye
du bord et sans que soit établie une politique définie et généreu
pour favoriser la préparation de manuels de bonne qualité. C'e
une telle politique qu'il faut maintenant établir. Elle peut prend
forme de différentes façons. L'une des formules, celle du concour
nous paraît particulièrement intéressante. Les personnes ou l
équipes susceptibles de produire des manuels scolaires de qualit
devraient pouvoir soumettre à un jury les plans de leurs projet
et quelques pages-types des textes définitifs. Une première élim
nation pourrait se faire à ce stade; les auteurs dont les projet
seraient retenus devraient alors chercher les moyens de se libér
temporairement de leurs fonctions régulières, de façon à pouvo
produire leur manuel dans les meilleures conditions de travail. L
ministère et les commissions scolaires leur offriraient certains d
ces moyens: congés avec ou sans solde, prêts-bourses, assistanc
technique ou services de secrétariat. Un jury aurait la responsab
lité du choix final, ce qui n'empêcherait pas les manuscrits no
primés d'être publiés et d'être utilisés dans les écoles si le jury le

ageait intéressants. Même s'il n'est pas passé par l'étape initiale onsistant à produire un plan et quelques pages-types, rien ne devrait empêcher un auteur de soumettre au jury un manuscrit omplet. La diversité des manuels scolaires pour une même matière dans un même degré du cours peut comporter certains inconvénients pour l'élève qui passe d'une école à l'autre en cours d'année scolaire, mais les avantages nous semblent l'emporter : émulation chez les auteurs, une certaine latitude aux maîtres et aux écoles. La préparation de nouveaux manuels scolaires soulèvera des questions importantes: prix de vente et droits d'auteur en particulier. Le ministère devra former des comités pour résoudre ces problèmes, et y faire entrer des représentants des auteurs, des éditeurs et des commissions scolaires.

Renouvellement

116. Ce que nous avons dit de l'évolution continuelle des programmes d'études implique que plusieurs manuels scolaires, même parmi les mieux faits, seront vite démodés. Par ailleurs, il est impossible de renouveler les manuels scolaires tous les ans ou tous les deux ans. Nous suggérons donc qu'à l'avenir un manuel scolaire, lorsqu'il est approuvé, le soit pour cinq ans. Une réapprobation sera faite si le manuel est jugé encore satisfaisant; autrement, il faudra qu'il soit remis à jour, ou bien ce sera le moment de le remplacer par un autre manuel choisi par concours. Il faudra sans doute établir un roulement de sorte que tous les manuels ne soient pas renouvelables la même année pour un même degré du cours.

Comité consultatif

117. Le ministère de l'Éducation mettra sur pied un service des manuels, afin de déterminer les besoins, d'organiser les concours, de garder le contact avec les auteurs, avec les éditeurs et avec les maîtres. Un comité consultatif devrait assister ces fonctionnaires, comité composé de représentants des auteurs, des éditeurs, des instituteurs, des commissaires d'écoles et des parents. Ainsi en arriverait-on, en matière de manuels scolaires, à stimuler les auteurs et éditeurs de manuels et à mettre entre les mains des maîtres et des élèves des volumes de qualité.

III

Les examens

Un problème sérieux

118. Dans tous les pays, on constate que les examens officiels posent de graves problèmes pédagogiques pour lesquels on n'a pas trouvé de solution satisfaisante. Il faut bien couronner par des examens officiels certaines étapes du cours d'études, pour que des diplômes reconnus soient attribués aux élèves à ces niveaux. Mais les enseignants sont unanimes à reconnaître que leur travail est dominé par la hantise de ces examens et que la formation de leurs élèves en souffre. Il devient alors paradoxal que le système d'examens joue contre le succès des enfants. Bien plus, on met de plus

en plus en cause la validité même de ces examens; on fait no
examens jusqu'à présent ont été fabriqués selon des formule
empiriques et ne peuvent revendiquer aucun caractère scientifiqu

L'examen au service de l'enfant

1119. La question est complexe: on assigne une multiple fin au
examens. Pour l'étudiant, l'examen est l'épreuve établissant s'
a atteint ou non le niveau déterminé par le programme d'étude
Le maître voit dans l'examen cette évaluation du niveau de l'
lève mais aussi une mesure de la qualité de son enseignemen
Les services des examens poursuivent en effet ce double but
mesurer et l'élève et le maître, la véritable fin, plus ou moins avoué
qu'ils se donnent étant celle de relever sans cesse le niveau de
études et de forcer dans une certaine mesure l'évolution de l'ense
gnement. C'est courir plusieurs lièvres à la fois. Sans doute, qu'o
le veuille ou non, les examens jouent ce multiple rôle. Devant
succès ou l'échec de l'étudiant, le maître se pose des questions
instinctivement se confirme ou non dans les méthodes qu'il a em
ployées. De leur côté, par leur choix des questions et par leur
barèmes de correction, les auteurs des examens interprètent le
programmes; ils ont en main un instrument puissant pour impose
une utilisation de plus en plus sérieuse des programmes et pour e
préparer l'évolution. On a pu dire que l'examen est un moye
d'évaluation d'un système d'enseignement et une façon graduel
de l'orienter. Mais on verse dans l'équivoque et dans l'injusti
quand on fait passer la préoccupation de faire évoluer l'enseignemer
ou celle de fouetter les maîtres avant celle de permettre aux étu
diants de donner leur juste mesure par rapport au programm
d'études qu'on leur a demandé de couvrir. L'examen scolaire e
destiné d'abord à marquer les étapes de la scolarité, faire percevo
à certains étudiants leurs insuffisances, à ouvrir aux autres le
portes des études plus avancées. C'est avec retenue et prudenc
qu'il faut en même temps utiliser l'examen pour des fins d'orga
nisation de l'enseignement lui-même. Comme l'école, l'exame
existe d'abord pour l'enfant; celui-ci y joue son avenir. Comme
faut concevoir l'école pour l'enfant, il faut aussi réclamer de
examens pour l'enfant.

L'examen au service du maître

1120. D'ailleurs, cette utilisation de l'examen pour tenir les ma
tres en haleine et pour hausser la qualité de l'enseignement repose su
l'hypothèse que ces maîtres sont incompétents, incapables d'évolue
par eux-mêmes ou par d'autres moyens. Il est malheureusemer
vrai que, dans le passé, la préparation insuffisante de beaucou
d'enseignants, leur dispersion, leurs inquiétudes même ont exig
qu'on les suive de près, particulièrement par des examens nombreu
et fréquents. Mais la situation s'est améliorée. Les maîtres sou
frent aujourd'hui de ce joug des examens et s'en plaignent am
rement. Les examens sont devenus une entrave à l'évolution d

ur enseignement; ils le seront toujours si on continue à les utiliser our talonner les maîtres. L'examen a un rôle à jouer pour éclairer maître sur l'interprétation qu'il faut donner aux programmes 'études, pour l'inciter à enrichir son enseignement et à perfec- ionner ses méthodes; celui-ci le reconnaîtra lorsqu'il ne pourra ettre en doute la validité de l'examen, lorsqu'il verra l'intention ositive de ses auteurs, lorsqu'il sentira que cet objectif est subor- onné à celui de bien évaluer le travail de l'enfant, lorsque les mployeurs n'utiliseront pas les résultats d'examens comme critères e son réengagement ou de son congédiement.

L'examen au service de l'enseignement

121. Des examens valides, bien conçus pour mesurer les progrès es élèves, par le fait même, éclaireront et stimuleront les maîtres u sujet de leur enseignement et fourniront aux commissions colaires et au ministère de l'Éducation une évaluation globale u rendement scolaire. Il suffit donc de savoir fabriquer des xamens propres à rendre justice aux étudiants, propres à mesurer our niveau d'acquisition par rapport à un programme déterminé. a situation se corse du fait que les programmes d'études sont en erpétuelle transformation; c'est une autre raison de réduire le ombre des examens et de donner beaucoup de soins à assurer leur alidité.

Réduction du nombre des examens

122. Nous avons déjà signalé la multiplicité des examens dont ont encombrées nos écoles publiques. Des décisions récentes ont ommencé à en réduire le nombre: ainsi l'examen du certificat de eptième année est maintenant supprimé. Le ministère devra iminuer encore le nombre des examens qu'il imposera aux écoles; n'en gardera que ceux qui sont absolument nécessaires; peut-être ourrait-il se contenter de l'examen couronnant les études secon- aires, au niveau de la onzième année de scolarité. De leur côté, es commissions scolaires doivent organiser leur direction des études n vue de l'assistance aux maîtres plutôt que comme un instrument e multiplication des contrôles et des examens. On remédiera ainsi u mal d'une école tout orientée vers la préparation des examens et ntièrement conditionnée par cette préoccupation. L'élévation de la ualité du personnel enseignant ayant permis d'alléger le joug des xamens, le maître pourra donner un enseignement plus per- onnel et l'élève s'adonner à un travail de culture plutôt qu'à du achotage.

L'accréditation

123. Nous avons déjà proposé, au chapitre de l'enseignement econdaire, la mise en place du régime de l'accréditation : les écoles épondant à des exigences précises concernant la qualification du ersonnel, la qualité de la bibliothèque, des laboratoires, des autres stallations et services requis sont libérées de l'obligation de sou- ettre leurs élèves à d'autres examens que ceux qu'elles élaborent

elles-mêmes. L'établissement reste tenu de soumettre à qui de droit, sur demande, ses questionnaires et les copies des étudiants. L'accréditation ne vaut que pour un nombre déterminé d'années; son renouvellement nécessite de la part de l'école un effort pour correspondre à des normes plus exigeantes. Les établissements scolaires qui ne répondent pas aux exigences de l'accréditation demeurent soumis à des examens et à des contrôles soit du ministère soit de leur commission scolaire.

Caractère plus scientifique de l'examen

1124. Il est important que le ministère de l'Éducation fasse de l'examen scolaire une chose moins empirique, plus scientifique. Tant au stade de la préparation qu'à celui de la correction des examens, nous devons savoir profiter des progrès de la docimologie. Une étude élaborée rédigée pour notre Commission[3] a mis le doigt sur plusieurs lacunes de notre système d'examens centralisés. On y verra que la construction des questionnaires d'examens doit être le travail conjoint des spécialistes des matières en cause et des spécialistes de la docimologie; que les commentaires des correcteurs sont nécessaires; que les résultats des examens devraient être soigneusement analysés; que la mécanisation de certains processus devrait être organisée; que le service des examens du ministère en plus des examens officiels nécessaires, devrait construire des batteries de tests portant sur les matières fondamentales.

Initiation du personnel enseignant

1125. Ce caractère scientifique des examens scolaires ne doit pas être particulier à ceux qui émaneront du ministère de l'Éducation. Les organisateurs des examens au niveau des commissions scolaires régionales ou locales et les instituteurs eux-mêmes doivent connaître les principes et les techniques propres à assurer la validité des examens auxquels ils soumettent les élèves. Le ministère devra donc publier de la documentation à ce sujet et surtout multiplier les journées d'études, les sessions intensives et les stages à l'intention du personnel enseignant et en particulier des organisateurs des examens aux divers niveaux de l'organisation scolaire. Il faut viser à ce que le plus tôt possible on puisse trouver dans chaque région scolaire, sinon dans chaque école, un enseignant assez bien au fait des règles de la docimologie et capable d'amener ses collègues à en tenir compte. Les programmes de formation des maîtres devront donner plus d'importance à la docimologie et prévoir la formation de spécialistes en ce domaine.

Le dossier de l'élève

1126. De toute façon, il faudra établir clairement et définitivement que le sort de l'étudiant ne doit pas se jouer sur l'examen seulement. Le dossier de l'élève devra toujours être pris en considération; c'est d'ailleurs ce qu'on fait de plus en plus. Ce dossier

(3) Jean-Marie JOLY, *Les examens scolaires*, 1964.

vélant les résultats obtenus par l'élève tout au long de sa scolarité
nnera une connaissance plus sûre de la qualité de l'élève que le
sultat d'un seul examen ou d'une seule série d'examens. L'examen
est qu'un moyen et doit prendre rang parmi d'autres moyens,
us au service de l'enfant.

IV

L'inspection

Un rôle périmé

27. L'inspection scolaire telle que nous l'avons connue dans le cteur public est actuellement en pleine transformation. Jusqu'à s dernières années, l'inspecteur d'écoles était ce personnage dont savait qu'il réunissait le personnel enseignant de son district journée pédagogique une fois par année, qu'il faisait deux courtes sites chaque année dans chacune des classes de son territoire et 'il adressait à chaque commission scolaire un rapport annuel de s visites, rapport contenant une appréciation de chacun des pro- sseurs. On le savait moins, mais l'inspecteur d'écoles jouait aussi rôle administratif considérable: vérification des livres des secré- ires-trésoriers des commissions scolaires, compilation de statis- ques, rapports, approbation des constructions scolaires, organi- tion des examens, etc. Cette surcharge administrative et le le étroit de surveillance joué par l'inspecteur auprès du maître isaient que ni l'un ni l'autre n'étaient satisfaits. Le maître ouvait bien sommaire le jugement posé sur lui par l'inspecteur celui-ci ne pouvait jouer un rôle positif d'orientation pédagogique près du personnel enseignant. Aussi l'instituteur se tenait-il sur défensive devant l'inspecteur et ce dernier se trouvait-il paralysé ns le rôle de direction pédagogique qu'il aurait dû jouer.

Décentralisation

28. L'organisation des commissions scolaires régionales résout bonne partie le problème de l'inspection scolaire. Il y aura à la te de chaque commission scolaire régionale un directeur des oles et des adjoints qui seront plus près du personnel enseignant e n'a pu l'être l'inspecteur d'écoles. Cette équipe régionale pourra uer un rôle d'animation pédagogique autant que de contrôle; ses ntacts avec les maîtres seront en quelque sorte quotidiens et on ut espérer que se multiplieront, à l'intérieur de chaque régionale, s réunions générales du personnel enseignant de même que les ances de commissions d'études et de comités de travail. Si, comme us le souhaitons, le directeur des écoles d'une régionale a droit regard sur l'enseignement élémentaire dans les écoles des com- issions scolaires de la région, c'est tout le personnel enseignant s écoles publiques de la province qui se trouvera encadré, tant our les contrôles indispensables que pour l'animation pédagogique sitive que nous souhaitons.

Visiteurs du ministère

1129. Il reste que, d'une part, le ministère de l'Education ne de pas perdre tout contact direct avec le personnel enseignant et qu d'autre part, il lui revient de veiller au respect de la loi scolaire, coordonner les initiatives régionales, d'assurer l'unité du systè d'enseignement de la province, d'associer commissions scolaires personnel enseignant à la réalisation de ses plans d'ensemble, remédier, au besoin, aux insuffisances ou aux écarts qui pourro se manifester sur le plan local ou régional. Le titre d'inspecte d'écoles ne convient peut-être pas à ceux qui rempliront de tell fonctions. De toute façon, il faut au ministère de l'Education u équipe ou plusieurs équipes de délégués pour faire la liais avec les organismes et avec les personnes engagés dans l'orga sation de l'enseignement. Nous disons bien: plusieurs équipes. y a probablement lieu de remplacer le corps actuel des inspecteu d'écoles par un service rattaché à la division de l'organisati scolaire et diversifié selon les nécessités d'un contact suivi ministère avec les commissions scolaires, avec les établissemen d'enseignement, avec les divers organismes contribuant à l'éduc tion de la jeunesse.

Les inspecteurs-vérificateurs

1130. En ce sens, on a déjà commencé à nommer des inspecteu vérificateurs qui assument la vérification de la comptabilité d commissions scolaires, allégeant ainsi le rôle administratif d inspecteurs d'écoles. Voilà une première catégorie d'inspecteu ou de visiteurs du ministère qu'il faudra développer.

Les conseillers en pédagogie scolaire

1131. Selon le même principe de diversification des tâches, le m nistère a déjà affecté plusieurs inspecteurs d'écoles à une nouvel fonction: celle de conseillers en organisation scolaire. Le mini tère a ainsi entrepris de spécialiser une équipe: chacun de ces co seillers desservira une ou plusieurs commissions scolaires régionale en ce sens qu'il sera présent, comme représentant du ministè auprès des commissions scolaires et auprès des comités consultati régionaux, pour que les organisations scolaires régionales s'ét blissent en conformité avec les normes générales déterminées p le ministère. Dûment entraînés à cette fin, les conseillers en org nisation scolaire seront d'abord des conseillers en régionalisatio mais nul doute que, cette étape une fois accomplie, ils demeurero nécessaires pour guider l'évolution de l'organisation scolaire da les régionales et pour veiller à ce que cette évolution soit bi coordonnée dans l'ensemble de la province.

Diverses catégories

1132. Il sera sans doute nécessaire de créer encore d'autres cat gories d'inspecteurs ou de visiteurs du ministère. Pendant quelqu années, la surveillance de l'enseignement élémentaire sera sans dou assurée par les directeurs des écoles des commissions scolair régionales; le ministère devra probablement continuer une certai

rme d'inspection à ce niveau. Des conseillers pédagogiques pour verses matières ou pour certaines catégories d'initiatives seront cessaires. Par ailleurs, il faudra aussi exercer un droit de regard ur l'enseignement dispensé dans des institutions privées; il faudra s équipes de conseillers spéciaux en mesure de faire face à des roblèmes particuliers. Le ministère est seul à même de juger du ombre de catégories de visiteurs ou d'inspecteurs dont il a besoin our dispenser l'information à tous les administrateurs et ensei-nants, pour assurer la coordination d'ensemble, pour stimuler et our guider tous ceux qui en ont besoin, pour exercer les contrôles dispensables. Le ministère veillera à ce que ses visiteurs res-ectent entièrement l'initiative et la responsabilité locales ou égionales.

Publications

133. À cause de la nécessité dans laquelle il se trouvera d'éclairer guider nombre de gens, le ministère de l'Éducation devra avoir ecours à des publications. Il s'est déjà préoccupé d'informer ainsi public. Nous souhaitons le voir aller plus avant dans cette voie. *'Instruction publique* et « *The Educational Record* », revues du épartement de l'Instruction publique, devraient, à notre avis, se ndre en une seule grande revue. Ces deux publications ont rendu e précieux services au personnel enseignant. Leur fusion sera signal d'un nouveau départ, pour apporter aux maîtres les prin-pes et les moyens de la réforme scolaire. Le ministère pourrait ussi contribuer, d'une façon ou de l'autre, à la publication de divers ocuments et périodiques susceptibles de contribuer à l'information u public et à la formation du personnel enseignant.

Conclusion et recommandations

134. Pour modifier les programmes, les manuels, les examens et inspection scolaire en conformité avec les principes de la réforme colaire que nous proposons, nous croyons devoir faire les recom-andations qui suivent.

331) **Nous recommandons que la préparation des nouveaux programmes d'études s'inspire des expériences et des recherches faites en ce domaine au Canada et à l'étranger.**

332) **Nous recommandons que la réforme des programmes d'études repose sur les principes suivants :**

a) **les programmes d'études doivent être revisés régulièrement en fonction du progrès rapide des connaissances;**

b) **les programmes d'études doivent être adaptés aux capacités et aux aptitudes de l'enfant, selon**

les données les plus récentes de la psychologi et de la pédagogie expérimentales;

c) la réforme des programmes d'études doit s'al menter à diverses sources, favoriser l'initiativ des maîtres et faire appel à leur expérience

d) les nouveaux programmes doivent être expér mentés avant d'être généralisés.

(333) Nous recommandons que les manuels scolaires soien conçus de telle sorte qu'ils fassent appel à diver moyens pédagogiques et proposent de plus en plu l'utilisation des techniques audio-visuelles, la classe promenade, les expériences vécues, la recherch personnelle.

(334) Nous recommandons qu'on entreprenne un inver taire des manuels actuellement en usage dans le écoles, afin de faire mettre au rancart tous ceu qui sont de mauvaise qualité; et qu'on étudie l possibilité de remplacer certains de ces manuel par des manuels importés de France ou d'autre pays de langue française.

(335) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio adopte une politique généreuse pour favoriser l production de manuels scolaires de bonne qualité

(336) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio expérimente la formule du concours pour la pro duction des manuels scolaires.

(337) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio établisse un roulement en vertu duquel les manuel scolaires devront être réapprouvés ou remplacé tous les cinq ans.

(338) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio mette sur pied un service des manuels scolaire comptant tout le personnel requis pour évaluer le besoins, pour organiser les concours, pour garde contact avec les auteurs, avec les éditeurs et ave les maîtres.

(339) Nous recommandons qu'un comité consultatif assist le service des manuels scolaires du ministère d l'Education et que ce comité soit composé de repré sentants des auteurs, des éditeurs, des instituteurs des commissaires d'écoles et des parents.

10) Nous recommandons que les examens scolaires soient conçus dans le but premier de permettre à l'enfant d'y donner sa mesure.

11) Nous recommandons que le ministère de l'Education, les services des études des commissions scolaires et les établissements d'enseignement réduisent au minimum le nombre d'examens qu'ils font subir aux élèves.

12) Nous recommandons que le régime de l'accréditation soit établi dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement pré-universitaire et professionnel.

13) Nous recommandons que le service des examens du ministère de l'Education, ceux des commissions scolaires et des établissements d'enseignement et que les instituteurs eux-mêmes se préoccupent d'assurer aux examens scolaires un caractère plus scientifique, basé sur la docimologie.

14) Nous recommandons que le ministère de l'Education organise des cours et des sessions intensives pour l'initiation des maîtres à la docimologie et que les établissements de formation des maîtres donnent plus d'importance à cet enseignement et à la formation de spécialistes en la matière.

15) Nous recommandons que le dossier scolaire de l'élève soit obligatoirement pris en considération, en plus de ses résultats d'examens, quand il s'agit de le classer, de lui accorder ou de lui refuser une promotion.

16) Nous recommandons que le ministère de l'Education s'en remette en bonne partie au directeur des écoles de chacune des commissions scolaires régionales pour ce qui est de l'animation et du contrôle de l'enseignement.

17) Nous recommandons que le ministère de l'Education institue diverses catégories d'inspecteurs ou de visiteurs chargés d'exercer les contrôles indispensables et d'assurer l'unité et la coordination de l'enseignement dans la province.

18) Nous recommandons que le ministère de l'Education fusionne les revues L'Instruction publique et "The Educational Record" et en fasse une revue pédagogique diffusant dans le personnel enseignant les

principes et les méthodes de la réforme scolaire; nou
recommandons que le ministère de l'Education p
blie ou contribue à la publication des documents
périodiques nécessaires au développement de l'org
nisation de l'enseignement.

CHAPITRE XXX

LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

Introduction

35. Les progrès technologiques, en multiplant les moyens d'exploration et de connaissance du monde, sont en voie de façonner une société nouvelle où se dessinent les traits d'un homme nouveau, et se devinent les formes d'un humanisme fondamentalement différent de l'humanisme classique. Le professeur et le livre ne sont plus seuls à enseigner l'enfant. La radio, la télévision, le tourne-disque, le magnétophone, le projecteur de cinéma enseignent aussi, et de façon différente. Le maître doit en tenir compte; il doit tirer parti de ces moyens nouveaux d'enseignement. Ce serait n'être pas de son temps que de se borner au livre alors que des documents animés et sonores sont disponibles pour varier et enrichir l'enseignement. Nous voulons consacrer quelques pages à définir les techniques audio-visuelles et à proposer l'établissement d'un service provincial des techniques audio-visuelles.

I

Les techniques audio-visuelles

Le monde moderne: a) des moyens nouveaux

36. La communication avec ses semblables est un des besoins fondamentaux de l'homme; on le voit, tout au long de l'histoire, s'appliquer à développer et à multiplier ses moyens de communication. Limité d'abord au geste, au signe, au langage oral rudimentaire, comme est parvenu beaucoup plus tard à inventer la langue écrite. Ce moyen de communication demeura longtemps le privilège d'un petit nombre; encore aujourd'hui le monde compte des millions d'analphabètes. L'imprimerie donna de nouvelles dimensions à la communication écrite. D'autres moyens ont servi le besoin de s'exprimer : peinture, sculpture, tapisserie, enluminures, gravures, musique. Au 19e siècle, la photographie ouvrit de nouvelles voies

à la communication: elle offrit la représentation immobile de to
le réel visible. Le cinéma vint à son tour représenter le réel
mouvement. L'ère des techniques de diffusion ne faisait cependa
que commencer. L'invention de la télégraphie sans fil et de la ra
amena la synthèse de la communication visuelle et de la comm
nication orale que réalisent le cinéma sonore et la télévision.

b) une situation nouvelle

1137. Pendant qu'on en arrivait ainsi à des formes presque pa
faites des techniques de diffusion, l'accès des masses à l'instructi
créait des problèmes aux organisations scolaires, en particulier ce
de la pénurie de maîtres. Par ailleurs, la psychologie de l'enfa
invitait l'école à se renouveler, à substituer au cours didactique
méthodes s'appuyant sur les motivations de l'enfant, sur s
intérêts, sur sa capacité d'initiative et de travail personn
L'observation psychologique révèle que l'enfant de la seconde moi
du vingtième siècle est différent de celui des âges antérieurs. L'u
banisation, le développement des moyens de transport et de co
munication, l'avènement de la radio et de la télévision ont éla
le champ des connaissances de l'enfant, décuplé son expérien
visuelle, exercé très tôt son intelligence, lui ont proposé de nouvea
ordres de valeur, ont considérablement diversifié ses exp
riences affectives, intensifié sa vie intérieure. La conjoncture
nouvelle aussi de ce fait que le champ des connaissances de l'hum
nité a si considérablement augmenté depuis un siècle que la situati
de l'enseignement en est devenue presque affolante. Il faut dés
mais parler d'éducation permanente, mais l'organisation scola
doit en même temps trouver des solutions audacieuses pour offr
à un enfant, dont la physionomie psychique et intellectuelle pr
sente des aspects tout à fait nouveaux, un enseignement appropr
aux perspectives de son avenir. L'utilisation pour l'enseigneme
de toutes les ressources des techniques audio-visuelles est cert
nement l'une de ces solutions.

Les techniques audio-visuelles

1138. Par ce terme, on désigne habituellement soit un ensemb
de techniques de communication qui transmettent le son ou l'ima
ou les deux à la fois, soit les documents sonores ou visuels eu
mêmes. Ces techniques, d'abord mises au point pour des fins autr
que l'enseignement, sont de nos jours associées aux tâches
l'apprentissage, de l'instruction et de l'éducation. Sous le ter
« audio-visuel », on a souvent classé ces techniques en deux gro
pes: les techniques visuelles et les techniques auditives. Il fa
surtout distinguer les moyens auditifs et visuels des techniqu
auditives et visuelles. Les premiers sont de tous les temps et o
connu un usage plus ou moins intense dans l'enseignement :
sont les cartes géographiques, le tableau noir, les collections d'i
sectes ou de pierres, les herbiers, les graphiques, les illustratio
dans les manuels scolaires, la voix du maître. Les secondes repose

r l'emploi de moyens techniques divers, résultant d'inventions
de développements où l'ingénieur, l'homme de science, le chercheur
t joué un rôle décisif; ce sont entre autres le cinéma, la radio, le
oratoire de langues. Nous traitons dans ce chapitre des tech-
ques audio-visuelles. Non pas que nous voulions reléguer dans
mbre les auxiliaires audio-visuels: ils auront toujours leur rôle
leur valeur. Mais les techniques audio-visuelles se présentent
jourd'hui chargées de promesses. En fait, elles sont déjà dans les
les et leur usage a commencé à modifier profondément l'enseigne-
nt.

Rôle des techniques audio-visuelles

39. On ne songerait pas à utiliser et à généraliser l'emploi des
hniques audio-visuelles dans l'enseignement si elles ne devaient
e que des palliatifs, ou des moyens de fortune auxquels les édu-
teurs auraient recours pour ajouter du clinquant à l'enseignement.
ne s'agit pas davantage d'une mode à laquelle il faut se sou-
ttre pour paraître à la page. Par ailleurs, les techniques audio-
uelles ne sont pas une panacée capable d'offrir des solutions à
us les problèmes que l'éducation contemporaine doit résoudre.
ais elles se présentent à un point tournant de l'évolution de
ducation. Elles peuvent apporter une contribution substantielle
ette évolution, en se situant dans les grands courants de la pensée
dagogique contemporaine, en contribuant à augmenter l'efficacité
l'enseignement, en allégeant parfois le fardeau du maître en
sse et en facilitant les tâches d'apprentissage et d'acquisition des
nnaissances.

Un enseignement concret

40. Les techniques audio-visuelles reposent sur une conception
processus de la connaissance qui reconnaît désormais l'importance
s sens de la vue et de l'ouïe. L'on peut rappeler à ce sujet le
eil adage « nihil in intellectu nisi prius in sensu ». Il faut tirer
ein parti des sens les plus privilégiés de la connaissance, surtout
la vue. Le document visuel et sonore retient l'attention des en-
nts, les aide à comprendre et à retenir ce qu'ils apprennent. Les
ustrations sonores et visuelles facilitent l'intelligence des notions
straites, soulignent une explication verbale; elles rapprochent du
el concret, donnent vie à des développements qui ne reposeraient
trement que sur des mots. De nombreuses études ont démontré
e le pouvoir d'abstraction de l'élève moyen est limité, qu'il ap-
end mieux au contact du réel et du concret.

Un enseignement actif

41. Les techniques audio-visuelles seront d'un apport précieux
ur la participation active de l'enfant à l'acquisition des con-
issances. En effet, loin de laisser l'enfant passif, elles l'engagent
us directement dans des activités directement liées à ses acqui-
ions. Les machines à enseigner, par exemple, impliquent le con-
le par l'étudiant lui-même de l'instrument et des documents

utilisés. Mais surtout, les techniques audio-visuelles intensifie l'activité mentale de l'enfant. Elles donnent l'expérience véc du contact avec l'objet de la connaissance, contact direct s' s'agit par exemple de la musique, contact indirect mais expé mental, véritable, s'il s'agit de phénomènes scientifiques, faits sociaux, économiques, voire politiques. L'activité de l'enfa n'est pas seulement manipulation ou observation directe. Tout qui lui permet de s'assurer par lui-même, par l'intermédiaire de représentation sonore ou visuelle, de la véracité de telle explicatio de l'authenticité de tel phénomène, du bien fondé de telle loi, m l'enfant en activité. C'est ce que font les techniques audio-visuell

Un enseignement renouvelé

1142. L'introduction de certaines techniques audio-visuelles et mise au point de certaines autres ont modifié considérableme la méthodologie de l'enseignement de plusieurs disciplines. Lorsq le maître décide de recourir méthodiquement à une ou plusieu techniques audio-visuelles, le déroulement de son enseignement e sensiblement modifié. Si elles sont employées à bon escient, si ell sont bien intégrées à son enseignement, elles apportent des él ments nouveaux, complémentaires; elles font passer le maître d'u démarche purement déductive à une méthode plus inductive, ell l'obligent à procéder à une analyse des éléments qu'il faisait entr consciemment ou non dans son exposé. Car chaque maître d savoir quel rôle précis il entend faire jouer aux documents audi visuels ou aux techniques elles-mêmes. Par ailleurs, certaines tec niques audio-visuelles reposent dans leur conception ou leur usa sur un agencement complètement nouveau de la matière à e seigner; elles utilisent les découvertes de la psychologie de la co naissance, de l'intelligence et de l'apprentisage. Il en résulte approfondissement des contenus proposés, une attention plus pr cise à leur structuration, à leur organisation, à leurs éléments et leurs associations. Les techniques audio-visuelles vont ainsi prend part au mouvement général par lequel on tend à repenser int gralement la méthodologie de l'enseignement de chacune des di ciplines.

Un enseignement accéléré

1143. À la nécessité de renouveler les méthodologies se relie besoin d'accélérer le processus d'acquisition des connaissances. L programmes d'études sont de plus en plus chargés; il faut trouv des moyens pour permettre aux enfants d'assimiler plus de co naissances en un temps plus court. L'apport des techniques audi visuelles peut ici encore être précieux. Les unes peuvent condens les connaissances, d'autres peuvent les débarrasser d'éléments s perflus ou inutiles; toutes permettent des raccourcis utiles, d procédés plus efficaces. L'image, par exemple, permet une compr hension plus rapide, réduit la longueur de l'explication, parle langage plus direct.

Un enseignement stimulant

144. La plupart des techniques audio-visuelles possèdent un pouvoir considérable de motivation, qui joue un rôle capital dans la capacité d'acquisition de l'élève. Le document audio-visuel contribue de façon remarquable à capter et retenir l'attention et l'intérêt. À cet égard, il ne faut ni sous-estimer, ni accorder de trop grande importance aux éléments affectifs qu'utilisent fréquemment les techniques audio-visuelles. Que l'on songe ici aux émissions de radio et de télévision, ou à certains « programmes » de l'instruction micro-graduée. Employé avec mesure, ce procédé de stimulation qui fait appel aux ressorts de l'affectivité ne peut qu'humaniser l'enseignement, parfois cérébral et desséchant. Enfin, le maître lui-même qui fait usage des documents et techniques audio-visuels descend d'une tribune qui le fige trop souvent dans son personnage: il se rapproche de ses élèves.

II

Rôles particuliers

Techniques individuelles et techniques collectives

145. Comme l'a écrit une des principales autorités sur cette question, M. Edgar Dale, « l'usage des techniques audio-visuelles dans l'enseignement doit être vu dans le contexte total de l'enseignement et le contexte total du processus d'apprentissage ».[1] Il ne s'agit donc pas d'introduire simultanément les principales techniques audio-visuelles: on ne saurait probablement pas se servir également bien de tous ces auxiliaires, l'investissement serait trop considérable et les écoles actuelles ne sont pas aménagées à cette fin. Pour considérer les rôles particuliers de chacune des techniques audio-visuelles, la classification qui nous semble la plus appropriée est la suivante: les techniques conçues pour un usage individuel, et les techniques conçues pour un usage collectif. Cette classification, assez rarement employée, permet des décisions plus éclairées au niveau des orientations générales parce qu'elle souligne à la fois l'aspect psycho-pédagogique et l'aspect économique. Les deux plus importantes techniques individuelles sont les studios ou laboratoires de langues et les « machines à enseigner ». Les principales techniques audio-visuelles collectives sont: le projecteur à diapositives et à films fixes, le cinéma, la radio, la télévision, le tourne-disque et le magnétophone.

Le laboratoire de langues

146. L'invention du magnétophone et du ruban magnétique, l'orientation de la recherche linguistique vers un nouveau champ d'exploration, celui de la langue parlée, et le développement de centres pour l'enseignement de langues étrangères ont donné naissance au laboratoire de langues. Les laboratoires de langues sont des salles

[1] Edgar DALE, *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt Rinehart and Winston Inc., Revised Edition 1954, p. 3.

pourvues d'un matériel spécial où le professeur de langue co
plète le travail fait en classe. L'équipement de ces laboratoir
peut être plus ou moins onéreux suivant la complexité du systèr
adopté. La salle est divisée en compartiments ou « cabine
individuelles reliées par fil à un poste central destiné au mait
Chaque cabine est munie d'un magnétophone, d'écouteurs, d'
microphone, et de divers boutons. Le fonctionnement du sy
tème est le suivant: l'élève écoute un message enregistré, il répè
le message total ou chacun de ses éléments, les réponses de l'élè
sont enregistrées en vue de la correction et de la révision. I
avantages des laboratoires de langues sont nombreux: le professe
est libéré de la tâche fastidieuse de la répétition devant toute
classe, il suit individuellement les élèves, ceux-ci peuvent reprend
aussi souvent qu'il le faut les passages qui leur présentent d
difficultés. Le laboratoire de langues est la technique appropri
pour l'enseignement d'une langue parlée, enseignement qui a é
si longtemps la pierre d'achoppement des maîtres. L'enseigneme
de la langue écrite y trouve indirectement un immense profit.

Les machines à enseigner

1147. Les machines à enseigner «teaching machines» représente
un développement prestigieux dans le service que la technolog
apporte à l'enseignement. Inventées et mises au point d'abord a
Etats-Unis, elles sont aussi de plus en plus utilisées en Grand
Bretagne et en divers autres pays. Construites d'après les donné
de la psychologie expérimentale, elles vont des types mécaniqu
les plus simples, du genre boîte rectangulaire à fenêtre où se d
roule une bande de papier imprimée, jusqu'aux types électroniqu
complexes qui font intervenir le film. Les inventeurs de ce mo
d'enseignement ont emprunté à l'automation et à la recherc
opérationnelle l'expression servant à désigner cet auxiliaire audi
visuel: « instruction programmée ». L'intérêt de cette techniq
dépend tout autant sinon plus de la présentation de la matière
« programmation » que des machines elles-mêmes. En effet, l
machines à enseigner n'ont connu un développement véritable q
lorsque fut mise au point une théorie générale de l'apprentissa
faisant une large place à l'atomisation de la connaissance. L' « in
truction programmée » ou enseignement micro-gradué impliq
l'analyse et l'organisation progressive de la matière à enseign
ou à apprendre; cette organisation et cette progression repose
sur une analyse extrêmement poussée du contenu de la connai
sance. Les éléments de connaissance s'emboîtent soigneuseme
les uns dans les autres, et le sujet est astreint, pour passer
l'un à l'autre, de bien les maîtriser selon l'ordre prévu. La machi
permet ainsi l'auto-apprentissage: l'élève apprend sous le seul co
trôle de la machine et de lui-même; sa compréhension est con
tamment vérifiée. Par ailleurs, l'élève constate lui-même son prop
progrès, ce qui constitue un stimulant continu. L'élève rapi

ouve ici une occasion exceptionnelle d'échapper à un rythme de
avail de groupe où commande la moyenne. Les machines à
seigner peuvent servir à l'enseignement d'un grand nombre de
atières, mais elles ont surtout fait leur preuve dans l'acquisition
s notions de base de la plupart des disciplines. Elles devraient
re surtout employées à la fin des études élémentaires et au niveau
condaire. Elles peuvent aussi jouer, comme cela a été démontré
l'étranger, un rôle éminent dans les programmes de récupération
olaire pour les adultes: elles apportent une heureuse solution à
difficulté de former des classes ou groupes d'étude homogènes
ez les adultes. Les investissements scolaires pour des machines
enseigner doivent toutefois se faire prudemment: malgré le coût
paremment peu élevé des machines et des programmes, le fait
'il s'agit d'un enseignement individuel implique des sommes con-
dérables lorsqu'il s'agit d'équiper plusieurs centaines ou milliers
classes. Par ailleurs, il n'existe presque pas d'expérience de
nstruction de « programmes » au Québec et leur production ne
it que commencer en France. Deux solutions s'offrent donc :
traduction des programmes américains ou britanniques bien
ouvés, ou la mise en chantier de programmes construits ici, sur
esure. Les spécialistes sont rares au Québec, mais ils doivent
re mobilisés pour mener cette tâche à bonne fin, si on veut
'une importante technique d'enseignement produise ici les résul-
ts désirés.

Le projecteur à diapositives et à films fixes

148. Les premières et les plus simples parmi les techniques audio-suelles collectives sont les projecteurs à diapositives et à films xes. Il s'en trouve de divers types, de fonctionnement simple, nstruits pour un usage rationnel et économique. On estime à plus 300,000 les diapositives disponibles à travers le monde pour l'en-ignement de diverses disciplines à tous les niveaux; il existe aussi ne quantité considérable de films fixes. Ce sont là des auxiliaires isuels dont l'apport à l'enseignement du maître ou du livre peut re considérable. Il est peut-être naif de croire que l'image vaut ille mots, mais il est certain que diapositives et films servent à lustrer de façon vivante et concrète un enseignement qui autre-ent serait parfois abstrait et verbal. Leur emploi est particuliè-ement indiqué pour l'enseignement des arts, de l'histoire, des iences et des techniques, de la géographie. L'un des projecteurs diapositives qui se répand de plus en plus est le diascope. Il tilise des diapositives d'un type particulier, auxquelles le maître eut ajouter ses propres annotations ou figures, avant ou pendant projection. L'image est projetée sur un écran placé derrière le rofesseur sans qu'on ait besoin d'une obscuration de la salle de lasse. Le professeur donne donc son cours dans les conditions habi-uelles mais avec l'avantage de pouvoir l'illustrer à sa guise.

Le cinéma

1149. Les premiers films d'enseignement datent d'après 192
L'enseignement par le film a beaucoup progressé depuis. Cert
le Québec n'a pas marché au rythme de certains pays, ou de ce
taines provinces canadiennes, mais il est déjà en voie de reprend
le temps perdu. Les avantages de la diapositive et du film fixe
retrouvent dans le film animé, qu'il soit de 8mm ou de 16mm
mais le film animé est beaucoup plus vivant et efficace parce qu
a la puissance du mouvement et même celle du son. Le film sono
est la représentation fidèle d'un phénomène qui s'est produit.
est vraiment une fenêtre ouverte sur le monde. Denrée non-péri
sable, le film est un auxiliaire précieux pour le maître qui ve
compléter son enseignement. Il peut servir à tous les niveau
d'enseignement, et pour la plupart des disciplines. Il est partic
lièrement utile au niveau élémentaire et au niveau secondair
pour une population étudiante qui a besoin d'un enseignement co
cret, vivant et varié.

La radio

1150. L'apport de la radio à l'enseignement est particulièremer
significatif. Depuis plusieurs années et sur une vaste échelle,
plupart des pays européens, les Etats-Unis et le Canada angla
ont utilisé la radio pour des fins d'enseignement. Ici même, a
Québec, on se souvient de la belle époque de Radio-Collège e
depuis plus d'un an, la province connaît la radio scolaire officiell
Voici une technique qui, sans qu'il en coûte beaucoup, permet d'a
teindre en même temps un très grand nombre d'élèves avec
même message. Les meilleurs maîtres sont les invités de la radi
scolaire: un maître exceptionnel peut atteindre avec un messag
d'une grande qualité l'ensemble des élèves d'un niveau donné. D
plus, la radio est un médium particulièrement puissant. Non seu
lement la radio donne-t-elle du prestige à un enseignement, ma
elle y ajoute des aspects nouveaux: que l'on songe ici au théâtr
à la lecture de poèmes, à la musique; à l'apport de la radio, campé
sur les lieux où un événement se déroule. Pensons à l'enseignemer
du civisme qui peut être illustré par des tranches de vie. Enfi
il faut mentionner au moins les possibilités de la radio-vision
chaque élève a en main un document construit en fonction d
l'émission radiophonique, document et émission étant complémer
taires.

La télévision

1151. On a dit de la télévision qu'elle faisait la synthèse de tou
les moyens audio-visuels collectifs. On a même tenté récemmer
une expérience d'intégration de la « machine à enseigner » et d
la télévision. La télévision peut, en effet, utiliser tous les type
d'illustrations ci-dessus, et y ajouter d'autres procédés qui lui son
propres. Comparable à la radio si on se place du point de vue d
l'instantanéité et de la communication « en direct », elle se compar
également avec le cinéma dont elle possède à peu près toutes le

nalités. La télévision offre à l'enseignement des ressources pres-grieuses et une expérience technique et didactique acquise aussi en dans les émissions de divertissements que dans les émissions information, de reportage et d'éducation populaire. Comme oyen d'enseignement de masse, la télévision peut aussi bien servir l'enseignement direct qu'à des séries d'émissions de culture ou enrichissement. La télévision en circuit fermé sert particulière-ent à des fins d'enseignement direct. Soulignons quelques avan-ges principaux de la télévision d'enseignement. D'abord, pour réparer une leçon, le maître, à la télévision, disposera de beaucoup us de temps que le maître en classe; il y mettra plus de soin, us de moyens, il répétera, corrigera; il sera assisté de toute une quipe qui l'aidera à mettre au point la forme de son message; il ura à sa disposition des techniques souples et variées. Par ailleurs, mme la radio mais d'une autre manière, la télévision permet de résenter en classe des documents de toutes sortes relatifs aux verses matières enseignées. Par exemple, elle offrira des scènes s oeuvres de théâtre au programme, elle présentera en classe des gures connues du monde artistique, scientifique, politique. La élévision peut conserver sur rubans magnétoscopiques et redif-ser ses meilleures émissions. Il est important de noter que, pour rer plein parti de la radio et de la télévision scolaire, les maîtres classe doivent recevoir à l'avance les renseignements nécessaires ir les émissions destinées à leurs élèves.

Le tourne-disque et le magnétophone

152. Comme aide à l'enseignement, le disque est une technique squ'à maintenant peu utilisée, sauf dans l'enseignement de la usique. Mais il mériterait une meilleure place. Les disques d'en-ignement disponibles sont très nombreux, particulièrement pour nseignement des langues et de la littérature. Nous pouvons aussi ncevoir un usage beaucoup plus généralisé des bandes magné-ques. Il en existe de nombreuses, et elles peuvent être particu-rement bien utilisées dans l'enseignement des langues, de la térature, de la musique. A défaut d'un laboratoire de langues, e école peut au moins utiliser le magnétophone pour l'enseigne-ent de la langue parlée.

III

Le service provincial des techniques audio-visuelles

Fonctions du service provincial

153. Il importe de mettre sur pied une organisation provinciale i coordonnera les activités déjà existantes et qui aura la charge des veloppements futurs dans le secteur des techniques audio-vi-uelles. Un inventaire s'impose qui portera tant sur les appareils les documents en usage ou disponibles que sur le personnel seignant possédant une certaine expérience en ce domaine. S'il a ici des retards, on n'en est pas cependant au point zéro : le

département de l'Instruction publique comptait depuis plusieu
années un service de l'enseignement audio-visuel. Nous attr
buons cinq fonctions principales au service provincial des tec
niques audio-visuelles : planification et recherches, document
tion, coordination de la production, distribution, entraînement d
maîtres.

Planification et recherche

1154. Il faudra mettre au point un plan progressif d'introductio
organique des techniques audio-visuelles dans l'enseignement. Cet
tâche s'établira après un examen attentif des besoins et des re
sources, examen qui nécessitera la collaboration des directeurs d
programmes d'études et de ceux qui ont la responsabilité de la pr
duction des documents audio-visuels. Pour éviter des pertes d'argen
et d'efforts, il s'agit de démarrer dans ce domaine avec le maximu
de clairvoyance. Quant à la recherche, elle est intimement liée au
opérations de planification : la recherche fondamentale devra éclair
les concepts de base, la recherche d'évaluation devra permettre d
juger des résultats.

La documentation

1155. Le service provincial et les centres régionaux seront do
centres de documentation comportant une bibliothèque centra
avec livres, revues, fichiers, documentation sur les appareils et su
les documents sonores et visuels. Ces centres devraient, en outr
posséder tous les renseignements administratifs de tous ordre
nécessaires au bon fonctionnement de l'ensemble.

La production

1156. Au départ, le système scolaire sera consommateur, tant pou
les appareils que pour les documents, qui viendront surtout d
l'étranger. Il peut toutefois compter sur une production loca
ou canadienne déjà assez volumineuse dans le domaine des film
de 16mm, de 8mm, et des films fixes. Il faut mettre à part l
la production d'émissions de radio et de télévision qui, elles, so
locales. Dans l'immédiat, le service provincial devra assurer
coordination de la production des documents, pour quelque tec
nique que ce soit. Il faut éviter, en effet, un gaspillage d'effor
et d'argent. Il importe également que le Service et les personn
qui le conseilleront, y compris des représentants des enseignant
puissent déterminer les besoins de production, d'achats ou d
location. Nous ne croyons pas que, pour le moment, le servi
comme tel doive être un producteur ; il fera appel aux producteur
privés ou publics, mais il lui faudra les conseiller et les guide

La distribution

1157. De toutes les fonctions du service, celle de la distributio
est sans doute la plus importante, puisqu'elle conditionne l'usa
des documents audio-visuels dans les classes. Elle concerne à
fois les appareils et les documents sonores et visuels. Le servi

evra définir les normes des appareils pour toutes les techniques: rojecteurs, magnétophones, « machines à enseigner », récepteurs radio et de télévision. Dans certains cas, il devra imposer ces ormes; dans d'autres, il agira comme conseiller. Il n'appartient as au service de se faire pourvoyeur d'appareils, mais il doit ssurer que tous ceux que se procureront les commissions scolaires les établissements répondent à des normes minima. En ce qui oncerne les documents, nous distinguons entre documents de base documents d'usage momentané. Chaque école devra être munie un équipement minimum: diapositives essentielles à l'enseiement de diverses disciplines, films fixes, disques ou rubans agnétiques, appareils nécessaires pour leur usage. Des centres gionaux, disséminés sur la base de la régionalisation en cours, sposeraient également de documents plus complets et rassemeraient des films de 16mm. et de 8mm., et des rubans magnéques d'émissions de radio ou de télévision. Le centre régional evrait avoir le personnel pour assurer la distribution rapide ces documents et celle des projecteurs de films. Le centre proncial, pour sa part, assurera la distribution de documents pédagiques plus rares ou dont l'usage est moins fréquent, de même ue celle du matériel pour l'enseignement micro-gradué. En partilier, il verra à acheminer vers les centres régionaux les acquisions nouvelles, à tenir à jour un catalogue complet, à assurer nformation des établissements sur les documents disponibles.

158. Les maîtres jouent un rôle essentiel dans l'utilisation des chniques audio-visuelles. Mais il faut les préparer à ce rôle. ettre les techniques audio-visuelles à la disposition des maîtres ans prendre soin de convaincre et d'entraîner ceux-ci, c'est vouloir isser dormir ces auxiliaires audio-visuels sur les tablettes ou ccepter qu'on en fasse une très mauvaise utilisation. On ne s'improvise pas usager des techniques audio-visuelles. Il y a des principes et des techniques à développer d'abord. Il faudra donc onner une formation appropriée aux futurs maîtres et, par ailleurs, ffrir un entraînement aux maîtres en exercice. Le service collaorera avec les centres de formation des futurs maîtres pour la ise au point d'un programme théorique et pratique en vue de l'utisation des techniques audio-visuelles dans l'enseignement. Cet ntraînement comportera un enseignement théorique et un enseignent pratique mettant l'accent sur le maniement et l'opération des ppareils. Des ateliers en fin de semaine ou des stages au cours es vacances seraient des formules appropriées pour une initiation ce genre. Il est souhaitable que les instituteurs qui auront reçu tte initiation soient ensuite désignés pour jouer dans leur établisment un rôle d'organisateur, de stimulateur et de coordonnateur l'enseignement par les techniques audio-visuelles.

L'entraînement des maîtres

Structure du service provincial et des centres régionaux

1159. Le service provincial des techniques audio-visuelles aur pour fonction principale d'assurer l'intégration normale et l'utilis tion optimale des techniques audio-visuelles dans tous les secteurs à tous les niveaux de l'enseignement. Il devra en particulier décid du programme d'action en ce qui concerne le choix des technique et des documents, selon les disciplines et les niveaux; il réglemen tera et coordonnera l'achat, la production et la distribution documents; il planifiera et organisera la recherche sur l'usage d techniques audio-visuelles; il fournira aux maîtres toute l'info mation nécessaire; il établira l'ordre des priorités dans l'empl des diverses techniques et leur diffusion. Ce service des technique audio-visuelles comportera un directeur ainsi que des sp cialistes pour chaque type de technique, tenant compte des diff rentes fonctions que nous venons d'énumérer. Il est souhaitab que le service puisse bénéficier des conseils d'un comité consultat formé de représentants de chacun des niveaux de l'enseignemen d'un ou plusieurs représentants des producteurs, d'un ou plusieu représentants des enseignants, de représentants du mon industriel, ouvrier et agricole. Les centres régionaux seront dirig par un spécialiste ou par une personne bien entraînée pour l'uti sation des techniques audio-visuelles. Ils compteront plusieu conseillers, le personnel technique et les services de secrétari nécessaires. Les centres régionaux relèveront des unités admini tratives régionales et leurs employés recevront leurs traitemen de ces dernières. Le directeur de chacun de ces centres devra être nommé après consultation des autorités du service provincial

Le financement

1160. Il faut que les enfants reçoivent leur instruction par l meilleurs moyens et dans les meilleures conditions que le milie puisse offrir. Les techniques audio-visuelles sont au nombre de c moyens. Mais leur utilisation implique des coûts considérable C'est pourquoi il faut procéder avec prudence et clairvoyance. est impossible de songer à généraliser l'usage de toutes les techn ques audio-visuelles à la fois: les investissements dépasseraient l moyens dont on dispose, et les maîtres sont mal préparés les utiliser. C'est pourquoi nous recommandons l'introduction pr gressive des techniques audio-visuelles nouvelles. Ce qui ne signif pas qu'il faille procéder avec lenteur. Au contraire, il importe qu l'éducation au Québec, pour s'adapter aux nécessités contemp raines, tire profit rapidement des techniques nouvelles. Il import de tenir compte de divers facteurs, notamment des services actuel des initiatives existantes, des investissements déjà faits, des effe tifs scolaires, des possibilités de former les maîtres, enfin d objectifs généraux et particuliers de l'éducation. Chacun de c facteurs a son importance. Il importe de faire l'inventaire d ressources. Il existe déjà au ministère de l'Éducation un servi de l'enseignement audio-visuel qui faisait partie des structures d

partement de l'Instruction publique; la télévision scolaire a aintenant une expérience de deux ans. Par ailleurs, on sait, ce qui concerne la radio et la télévision, que plus de 2,000 écoles, it environ 12,000 classes qui groupent quelque 300,000 élèves nt munies d'appareils récepteurs de radio ou de télévision. On it aussi que la cinémathèque provinciale dispose, pour l'enseiement, de plusieurs centaines de films sonores de 16mm. et de lms fixes. Mais ces développements ne sont pas survenus à la suite la mise au point d'un plan d'ensemble. Ce qui importe mainteant c'est de les y inscrire. Les investissements devraient être ffectués selon des priorités, tenir compte des facteurs énumérés us haut et s'inspirer du plan d'ensemble.

Conclusion et recommandations

61. L'utilisation des techniques audio-visuelles présente beaucoup d'avantages pour l'enseignement. Elle correspond aux besoins et aux intérêts des jeunes d'aujourd'hui. Elle peut, dans une certaine mesure, pallier la pénurie et les insuffisances du personnel enseignant.

349) Nous recommandons que le service de l'enseignement audio-visuel soit maintenu et développé au sein du ministère de l'Education et qu'il devienne le service des techniques audio-visuelles.

350) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles du ministère de l'Education s'occupe sans retard de faire un inventaire de l'équipement audio-visuel existant dans tous les établissements d'enseignement et du personnel enseignant possédant une certaine expérience de l'emploi des techniques audio-visuelles.

351) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles donne priorité parmi ses fonctions à l'information des futurs maîtres et des maîtres en exercice sur les techniques audio-visuelles.

352) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles soit sous la responsabilité d'un directeur et que celui-ci soit assisté d'un comité consultatif composé de représentants des producteurs, des enseignants, du monde industriel, ouvrier et agricole.

353) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles ait les fonctions suivantes: planification et recherches, assemblage et distribution de la documentation, coordination de la production, distribution, information des maîtres.

(354) Nous recommandons que des centres régionaux de techniques audio-visuelles soient organisés dans province sur la base de la régionalisation de l'en seignement secondaire et que les directeurs de ce centres ne soient nommés qu'après consultation ave le service provincial.

(355) Nous recommandons que chaque école soit muni d'un équipement audio-visuel de base.

(356) Nous recommandons que, dans chaque institutio scolaire, le professeur le plus qualifié en la matièr ou un technicien soit désigné pour favoriser l'util sation des techniques audio-visuelles.

CHAPITRE XXXI

LES BIBLIOTHÈQUES

162. Un enseignement bien conçu suppose la fréquentation quotidienne des livres. Les méthodes actives de la pédagogie contemporaine font même de cette fréquentation une nécessité absolue, à tous les niveaux de l'enseignement, aussi bien pour le maître que pour l'élève; ni l'un ni l'autre, en effet, ne peut se contenter aujourd'hui du manuel scolaire, ni être l'homme d'un seul livre. Les livres peuvent apporter à l'écolier d'incomparables leçons de langue et de style et un affinement de la sensibilité, de l'imagination et de l'intelligence. Quelle que soit la compétence d'un maître, l'un des meilleurs services qu'il puisse rendre à ses élèves, c'est de leur donner le goût de la lecture. Une certaine fréquentation assidue des meilleurs esprits que l'humanité ait produits contribue à cet éveil et à cet épanouissement de l'intelligence et du cœur qui sont la base même de la culture. Il ne peut être question d'imposer la lecture à un enfant ou à un adulte. « Il ne s'agit jamais, écrit Jean Guéhenno, que d'apprendre aux enfants et aux hommes à lire et de leur faire, le plus tôt possible, de la lecture, un besoin, une habitude, une manie. Il s'agit de disposer modestement chacun de nos élèves à être, autant qu'il le pourra, et pour toute sa vie, un autodidacte. On imagine telle méthode d'enseignement qui serait toute fondée sur la lecture, telle classe qui ne se développerait que par rapport à une bibliothèque attenante. Toute heure d'enseignement ne serait qu'une provocation, une invitation pour chaque esprit aux voyages et aux découvertes que seul il peut faire. » L'augmentation des heures de loisirs dans la vie de l'homme contemporain, le développement de l'éducation des adultes doivent également inciter le maître d'aujourd'hui à donner à tous les enfants le goût et l'habitude de la lecture.

La lecture et l'enseignement

Importance de la bibliothèque scolaire

1163. Cette importance du livre dans la pédagogie contemporai est aujourd'hui admise. C'est lorsqu'il s'agit de passer aux app cations qu'on voit le plus ou moins de profondeur des convictio de chacun, sur le rôle de la bibliothèque scolaire. Notre systèn d'enseignement s'est trop souvent contenté, jusqu'à tout récemmer d'écoles et de classes sans bibliothèques et sans livres, ou quelques bibliothèques de classe, dans des armoires fermées à cl ou encore d'une bibliothèque générale de collège, mais ouverte au seuls professeurs. C'est un peu comme si le laboratoire de physiqu ou de chimie n'était réservé qu'au personnel enseignant. Dar l'école active, la bibliothèque scolaire est en effet le laboratoi général de tout l'enseignement. La place et le rôle de la bibliothèqu dans une école, doivent symboliser et illustrer l'importance qu l'on accorde, dans l'enseignement, à la fréquentation des chef d'oeuvre, aux ouvrages documentaires de toutes sortes. L bibliothèque doit être un lieu accueillant, d'accès facile, où silence et la paix, où la bonne organisation administrative facilite la lecture, le travail, la recherche. Le maître et l'élève doivent travailler l'un près de l'autre. Tout doit contribuer à faire, de ce heures passées à la bibliothèque, des heures calmes, actives substantielles. La bibliothèque est un instrument essentiel de l'en seignement. Reconnaître cette importance primordiale de la bibli thèque scolaire, c'est en même temps reconnaître comme nous verrons, qu'il y faut accorder un budget suffisant, un espace con venable dans l'architecture scolaire, un personnel compétent.

Mesures gouvernementales récentes

1164. Conscient de ses responsabilités, le gouvernement de la pr vince a adopté certaines mesures pour favoriser la lecture dans l écoles. En 1959, une loi créa un service provincial des bibliothèqu scolaires et vota une somme de $500,000 pour aider les commissio scolaires dans leurs achats de livres; en 1961, on nomma un bibliothécaire diplômée à la direction de ce service, qui releva d'un sous-comité des bibliothèques rattaché au Comité catholiqu Le service organisa, dès l'été de 1962, des cours qui réunire une centaine d'instituteurs de l'élémentaire, et en 1963, des cou répartis sur quatre semaines pour les instituteurs du secondair La création de commissions et d'écoles régionales va permettr l'organisation de bonnes bibliothèques; mais on devra, dans chaqu cas, faire un inventaire des ressources locales existantes, afin c coordonner les efforts et éviter les dédoublements coûteux.

Problèmes à envisager —

1165. Dans la pauvreté actuelle de nos bibliothèques scolaires et c nos bibliothèques publiques, l'oeuvre à entreprendre est immens Le problème des bibliothèques se pose à tous les niveaux de l'en seignement scolaire proprement dit, aussi bien qu'au niveau d l'éducation permanente; c'est évidemment un problème d'achat d volumes, mais aussi un problème de locaux et de construction, u

oblème de formation du personnel compétent, un problème de ordination des divers organismes en cause et un problème de nification d'ensemble. Ces responsabilités relèvent, d'une part, de direction générale des bibliothèques publiques, du ministère des ffaires culturelles et, d'autre part, du ministère de l'Education, ur ce qui concerne les bibliothèques scolaires des divers secteurs l'enseignement. Au niveau local, les bibliothèques sont, tout mme les écoles, sous la juridiction des autorités scolaires.

66. On doit inspirer le désir de la lecture aux enfants dès leur rivée à l'école. A la maternelle, l'institutrice, en leur racontant e histoire et en leur lisant les textes que comportent des livres ustrés pour les enfants, peut leur suggérer que, dès qu'ils sauront e, toutes les histoires de tous les livres seront à leur disposition. doit, dès ce moment, habituer les enfants à traiter les livres avec in et avec respect. On pourrait même, là où les classes maternelles trouvent dans l'école élémentaire, amener les enfants à la biblio- èque pour leur faire la lecture ou leur laisser feuilleter des livres mages; ils s'habitueraient ainsi à considérer la bibliothèque com- un lieu privilégié et agréable. On peut aussi les habituer à ouver eux-mêmes les endroits de la bibliothèque où sont classés volumes convenant à leur âge : volumes sur les animaux, volumes r les plantes, livres d'histoire en images ou autres. Le rôle de ducateur, à ce premier stade scolaire, est très important quant à contact à établir entre l'enfant et les livres; la connaissance de littérature enfantine et de la pédagogie du livre pour cet âge s'improvise pas; les éducatrices de classes maternelles et les stituteurs et institutrices des premiers degrés scolaires devront, cours de leur formation professionnelle, être initiés soigneuse- nt à cette pédagogie du livre. Bien des enfants vivent dans des yers sans livres; c'est l'école qui doit alors leur ouvrir cet univers le leur faire aimer.

a) la bibliothèque à l'école élémentaire:

i. pédagogie du livre

67. L'école élémentaire, qu'elle comporte ou non les classes ma- rnelles, accueille des enfants dont les âges peuvent s'échelonner de q ou six ans à douze ans; l'évolution de l'enfant étant rapide à cet e, les différences physiques aussi bien qu'intellectuelles entre les fants des divers degrés de l'école élémentaire vont requérir au oins deux bibliothèques, correspondant aux deux cycles, avec des res et un mobilier adaptés aux divers âges. Une école assez nsidérable, comportant suffisamment d'élèves, devrait avoir e bibliothèque réservée aux tout petits depuis la maternelle squ'à la 3e année; une autre serait destinée aux élèves des , 5e et 6e années; l'on pourrait même avoir un secteur dont mobilier et les volumes seraient adaptés aux plus grands, ceux 6e année. Les bibliothèques d'une école élémentaire de cinq à x cents élèves devraient pouvoir accommoder une centaine d'élèves

ii. organisation matérielle

assis et comporter, par conséquent, l'espace équivalent à celui d'u
classe importante, espace que les spécialistes évaluent à envir
2,500 pieds carrés; l'architecture des écoles élémentaires doit oblig
toirement comporter l'espace nécessaire pour les bibliothèques. U
bibliothèque d'école élémentaire doit contenir un minimum de six
dix volumes par élève ou encore un nombre total d'au moins 4,0
volumes pour toute l'école.

iii. budget

1168. Le budget doit prévoir l'aménagement des locaux, l'achat
mobilier approprié aux enfants des divers âges, l'abonnement a
journaux d'enfants et un budget d'entretien annuel indispensal
au développement et à la conservation de la bibliothèque; l'Ass
ciation canadienne des bibliothèques estime le budget total à envir
quatre dollars par élève, pour une école élémentaire.

iv. usage de la bibliothèque

1169. Toutes ces conditions matérielles sont absolument indispe
sables si l'on veut habituer les élèves à se servir des livres et à l
aimer, à en découvrir les ressources et les richesses, à apprendre l
méthodes de consultation et de recherche soit dans le fichier, s
dans les ouvrages de référence. Il nous paraît très important q
l'heure de lecture, inscrite au programme des écoles élémentair
puisse se faire dans la bibliothèque même, de façon à habituer ch
cun des élèves à la fréquenter, à s'en servir, à s'y trouver à l'ai
Dans une école élémentaire de quelque importance, on devrait p
mettre, du moins aux grands élèves, d'utiliser les collections
diapositives sur l'art ou les sciences naturelles de même que
collection de disques faisant partie de la bibliothèque; un lo
insonorisé, attenant à la bibliothèque, devrait être réservé à c
usage individuel ou par petits groupes, — l'usage collectif, pour d
classes entières, se faisant soit dans la classe même, sous la dir
tion du professeur, soit dans le laboratoire de phonétique. La m
nipulation par les élèves eux-mêmes de ce matériel audio-visu
contribue à développer à la fois leur habileté manuelle et leur se
de la responsabilité envers la propriété collective. Ajoutons que
bibliothèque pourrait également conserver, dans un rayon spéci
des albums aux feuilles de cellophane contenant les meilleurs dessi
des élèves ou les meilleures compositions; certaines classes pou
raient rédiger une oeuvre collective : enquête méthodique sur
milieu, travail d'imagination, travaux d'observation. On exposera
dans des vitrines, les meilleurs travaux de la semaine dans les diff
rentes classes. Les grandes écoles élémentaires pourraient éga
ment prévoir, à l'usage de leurs professeurs, une section de
bibliothèque réservée à la littérature pédagogique sur l'enseign
ment élémentaire, aux revues pédagogiques et aux revues de cultu
générale; cette section serait située soit dans la bibliothèque d
grands, soit dans une salle attenante, de façon que les élèves sente
que leurs professeurs fréquentent eux aussi la bibliothèque et s'

rvent constamment. Il est tout à fait souhaitable, évidemment, que s enseignants fréquentent, outre cette bibliothèque de consultaon, quelques grandes bibliothèques centrales, publiques ou scoires.

b) la bibliothèque au niveau secondaire :

i. envergure

170. Les spécialistes évaluent à environ 10,000 volumes la llection nécessaire aux élèves du premier niveau du cours classique aditionnel. Dans la formule que nous proposons, d'établissements olyvalents, il est bien évident que, si l'on ajoute à ces volumes, collection des ouvrages techniques et scientifiques qui sera cessaire, ce chiffre devra augmenter considérablement. Pour une ole secondaire polyvalente complète, comme celle que nous prosons, on peut sans doute estimer que la bibliothèque devra comrter d'ici quelques années environ 30,000 volumes. Cette bibliothèque devant servir en partie à l'éducation des adultes et à diverses tivités culturelles de la localité, on pourrait coordonner les efforts service des bibliothèques du ministère des Affaires culturelles vec ceux du ministère de l'Éducation, de façon à n'établir, dans une ême localité, qu'une seule bibliothèque; quelques-unes des futures tés des jeunes, qu'on a projetées, prévoient un bâtiment spécial our la bibliothèque.

ii. organisation scientifique

171. Il est évident qu'une bibliothèque de cette envergure devra re organisée méthodiquement, selon les systèmes reconnus comme s plus efficaces; le classement, les fichiers et le catalogue oivent être rédigés selon les exigences de la bibliothéconomie rofessionnelle. Un catalogueur qualifié arrive à classer et mettre fiches de 2,500 à 3,000 volumes par année. C'est pourquoi il onvient d'établir à la direction des bibliothèques publiques ou au ervice des bibliothèques scolaires de la province un système central uniforme de classement, permettant de multiplier facilement s fiches et de les distribuer dans les bibliothèques d'un même veau; cette centralisation permettra une économie considérable personnel.

iii. personnel compétent

172. La responsabilité d'une bibliothèque de cette importance peut être confiée qu'à un directeur compétent et expérimenté; le bliothécaire professionnel qui aura la charge de l'une de ces grandes bibliothèques secondaires devra être non seulement un spécialiste, mais un homme cultivé; son rôle, au centre de l'institution condaire, est primordial et sa personnalité peut exercer une action nsidérable sur le milieu culturel pour lequel il travaille; c'est ourquoi il nous paraît souhaitable que le directeur d'une bibliothèque secondaire possède, outre sa compétence professionnelle, une ence universitaire dans un autre domaine et peut-être une expérence pédagogique. Dans une grande école régionale, ce directeur vra s'entourer d'au moins deux ou trois assistants, qui devront eux aussi posséder une formation en bibliothéconomie;

là encore, la connaissance purement technique serait insu
fisante sans un certain niveau de culture, sans un amo
véritable des livres; les bibliothécaires jouent le rôle de conseille
intellectuels auprès des jeunes et auprès des maîtres, qui doive
pouvoir compter sur leur assistance compétente. Ajoutons que, da
les bibliothèques importantes, on devra disposer d'un personnel su
fisant pour les travaux de secrétariat, de dactylographie, de stati
tique et de prêt de volumes.

iv. utilisation de la bibliothèque

1173. L'exemple des maîtres doit contribuer à entraîner les élèv
vers la bibliothèque. Ils y travailleront les uns à côté des autr
Les professeurs devront, dans leur cours, utiliser des méthodes q
incitent les élèves à la recherche personnelle et à la lecture. Da
chacune des matières, une partie du travail personnel de l'élè
doit consister en recherches à la bibliothèque. Les professeu
peuvent, avec l'aide du bibliothécaire, apprendre aux étudiants
mieux utiliser les bibliothèques, par des cours de méthodologie,
une initiation à la recherche et au travail scientifique. La directi
des études devra aménager l'horaire de façon à faciliter le trav
en bibliothèque pour chacune des classes. Depuis quelques année
on a étudié le rôle pédagogique du bibliothécaire, grâce en partic
lier à des semaines d'études qui ont réuni professeurs et biblioth
caires.

c) les instituts

1174. Les instituts pré-universitaires et professionnels devro
comporter une bibliothèque importante, suffisante pour répond
aux besoins des divers départements dans les disciplines fond
mentales et dans les spécialités professionnelles. Si on ajoute au
besoins de ce que serait une bibliothèque du niveau du « college
soit environ 30,000 volumes, un nombre équivalent de volumes po
les enseignements professionnels, les bibliothèques des instituts d
vraient compter environ 60,000 volumes et des abonnements
quelque deux cents périodiques. On pourrait utiliser ce chiff
comme base et comme minimum pour les bibliothèques des centr
d'études universitaires, du moins au point de départ. Le biblioth
caire principal devra posséder, outre un certificat en bibliothéco
mie, un diplôme universitaire équivalent à celui des autres profe
seurs de ce niveau.

d) bibliothèques universitaires

1175. La plupart des universités ont une bibliothèque centrale
des bibliothèques de facultés. La bibliothèque de chaque facul
se compose des livres usuels, des ouvrages de référence, des text
inscrits au programme de l'année ou faisant partie de la bibliogr
phie fondamentale en rapport avec les cours de la faculté. La b
bliothèque centrale, par ailleurs, est le réservoir général de tout
les facultés; elle est à la fois encyclopédique et spécialisée. L
chercheurs, les étudiants préparant des thèses doivent y trouv
tous les ouvrages essentiels dont ils ont besoin. Les professeu

ivent pouvoir faire acheter par la bibliothèque centrale les ou-
ages ou séries d'ouvrages qui leur paraissent fondamentaux.
est cependant devenu essentiel qu'une bibliothèque universitaire
mpte des spécialistes des principaux domaines du savoir; quali-
és en bibliothéconomie, ils auront la responsabilité particulière de
chat et de la classification des volumes dans leur domaine, en
llaboration avec les professeurs intéressés. En outre, une biblio-
èque universitaire doit, par un système d'échanges, pouvoir se
ocurer les ouvrages rares existant dans d'autres universités
faire photographier ou microfilmer les volumes ou documents
'on ne peut se procurer autrement. Quant au budget d'une telle
bliothèque, l'Association américaine des bibliothécaires d'univer-
és et de « colleges » évalue à 5% du budget total de l'institution
somme qui doit être consacrée au service des bibliothèques.[1] Il
git là de bibliothèques déjà constituées. Au Canada, 28 biblio-
èques d'institutions d'enseignement supérieur ont une moyenne
$63.47 par étudiant, comme budget annuel; certaines bibliothè-
es en plein développement, comme celle de l'Université Carleton
celle de l'Université de Waterloo ont un budget de $91.57 et de
62.23 par étudiant, respectivement.[2] Ces budgets comportent,
tre le traitement du bibliothécaire et de deux ou trois assistants,
chat annuel de volumes, l'abonnement à des revues et journaux,
frais de reliure et quelques autres frais supplémentaires. L'effort
fournir dans le domaine des bibliothèques universitaires, comme
us l'avons dit au chapitre sur l'enseignement supérieur, sera
nsidérable, si l'on veut simplement atteindre le niveau considéré
mme minimum pour une bibliothèque d'université. On devra
udier l'opportunité d'utiliser pour les bibliothèques des universités
des instituts, l'équipement électronique qui économise espace,
nps, personnel et assure efficacement diverses fonctions : compi-
ion de renseignements, accélération de la consultation des textes
bibliographies, etc.

Les bibliothèques et l'éducation permanente

76. Tous les systèmes d'éducation aujourd'hui se préoccupent de
ducation permanente, comme nous l'avons vu précédemment.
s bibliothèques publiques sont l'un des éléments importants de
tte éducation. Nous avons proposé plus haut que la direction
ovinciale des bibliothèques publiques et le service des biblio-
èques scolaires collaborent, dans les centres encore dépourvus
bibliothèques suffisantes, pour organiser une bibliothèque
i servirait à la fois aux écoles et au public en général.
rôle des bibliothèques publiques, dont les sections pour
fants, dans les grandes villes, sont déjà très achalandées, c'est

[1] Association of College and Research Libraries, Committee on Standards, "Standards for College Libraries", *College and Research Libraries*, juillet 1959.

[2] *Relevé des bibliothèques. Partie 2 : Bibliothèques scolaires, 1959-60*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1962, page 36.

de mettre le livre, le périodique, le journal à la disposition de tou
Un bibliothécaire qui comprend son rôle n'attend pas le lecteur;
l'attire, il va le chercher, il l'invite à des expositions, il crée d
clubs de lecture et de discussion, il organise des conférences sur l
oeuvres littéraires, scientifiques et autres, il joue un rôle actif
créateur dans la vie culturelle de la localité. Dans les milieux ruraux
un réseau de bibliobus pourrait desservir les régions éloignées
les alimenter en lectures de bonne qualité. Il nous semble que l
commissions scolaires régionales pourraient, en collaboration av
les municipalités, organiser un comité de gestion des l
bliothèques publiques et des futures bibliothèques scolaires q
assurerait la diffusion du livre dans toute la région, planifierait
développement logique des bibliothèques des différentes écoles,
surerait la liaison avec la direction provinciale des bibliothèqu
publiques et avec le service des bibliothèques scolaires et le servi
de l'enseignement audio-visuel du ministère de l'Éducation.

Formation du personnel compétent

1177. Il est souhaitable que les futurs professeurs
l'enseignement élémentaire soient initiés à l'organisation et à la
rection des bibliothèques scolaires, du moins pour les petites écol
de ce niveau. Une grande école élémentaire aurait sans dou
besoin des services d'un diplômé en bibliothéconomie doublé d'
pédagogue pour enfants. Ce bibliothécaire devrait à quelques
prises au cours de l'année, réunir les professeurs de l'institut
afin de recevoir leurs suggestions et d'étudier avec eux la meilleu
manière d'utiliser la bibliothèque, en rapport avec l'enseignemen
Les institutions secondaires, à cause de leur envergure, devro
comporter des bibliothèques considérables; l'organisation et
direction n'en pourront être laissées à des amateurs. Le dire
teur d'une grande bibliothèque secondaire devra jouir d'un pre
tige intellectuel comparable à celui des autres professeurs, et po
séder, outre le diplôme qui garantit sa compétence professionnel
un autre diplôme universitaire. Il en sera de même pour le biblioth
caire des instituts. Il va sans dire que les bibliothécaires des facult
et le personnel de la bibliothèque générale d'une université doive
eux aussi, outre la compétence professionnelle, avoir une culture vé
table et l'amour des livres. Les écoles de bibliothéconomie so
des écoles d'enseignement supérieur; elles doivent former non seu
ment des spécialistes en bibliothéconomie et en classement d
volumes, mais aussi des documentalistes; elles devraient cherch
à attirer des candidats possédant déjà une culture dans divers
disciplines, de façon à pouvoir former des bibliothécaires qualifi
pour les divers types de bibliothèques : bibliothèques de beaux-ar
de musique, de technologie, de médecine, de sciences, de sciences h
maines, aussi bien que bibliothèques d'intérêt général. L'exigen
d'admission en bibliothéconomie sera la 13e année. En ce qui co
cerne les futurs enseignants, ceux-ci y viendront soit après le cer

:at d'aptitude à l'enseignement, soit pendant leurs études en vue
a licence d'enseignement, soit après cette licence ou une autre
ence spécialisée.

78. A la lumière des réflexions qui précèdent, nous formulons Recommandations
recommandations qui suivent.

57) **Nous recommandons que, en fonction d'un enseignement selon les méthodes actives, l'on prévoie, pour tout établissement d'enseignement, un budget d'immobilisation pour la création d'une bibliothèque et l'achat de la collection de livres.**

58) **Nous recommandons que l'on prévoie, pour toute école élémentaire d'au moins seize classes, l'espace nécessaire à deux bibliothèques, correspondant aux deux cycles du cours élémentaire.**

59) **Nous recommandons que l'on prévoie, pour une école secondaire polyvalente, une bibliothèque pouvant loger au moins 10% du nombre total des élèves.**

60) **Nous recommandons que les futurs enseignants reçoivent la formation nécessaire pour utiliser les bibliothèques comme instruments pédagogiques.**

61) **Nous recommandons qu'on accorde un certificat en bibliothéconomie après un cours d'un an, où l'on serait admis après au moins une 13e année d'études.**

62) **Nous recommandons que le professeur chargé de la bibliothèque dans une école élémentaire possède, outre une qualification pédagogique, un certificat de bibliothéconomie.**

63) **Nous recommandons que le bibliothécaire principal d'une école secondaire et d'un institut possède, outre la qualification professionnelle, un diplôme universitaire équivalent à celui des autres professeurs de ce niveau.**

64) **Nous recommandons que les commissions scolaires régionales et les municipalités constituent un comité de gestion des bibliothèques chargé de planifier le développement des bibliothèques scolaires et publiques de la région, d'organiser un service de bibliobus, d'établir la liaison avec les services gouvernementaux du ministère des Affaires culturelles et du ministère de l'Education.**

(365) Nous recommandons que le service provincial d bibliothèques scolaires ait un système de rédacti et de multiplication des fiches pour le classement d livres qui composent le fonds commun des bibl thèques élémentaires, des bibliothèques secondair et des bibliothèques des instituts.

(366) Nous recommandons que l'on étudie avec soin l'o portunité d'utiliser l'équipement électronique da l'organisation des bibliothèques des universités des instituts.

CHAPITRE XXXII

SERVICE MÉDICAL, SERVICE SOCIAL ET SERVICE PSYCHOLOGIQUE

Introduction

79. Une grande école régionale ou un institut devront comporter certain nombre de services éducatifs indispensables: service médical, service social et service psychologique, dont nous essaierons maintenant de définir les fonctions respectives.

I

Le service médical

Gravité du problème de la santé au Québec

80. La province de Québec n'a pas une situation très reluisante quand on la compare avec d'autres provinces du pays au point de vue de la santé et de la vigueur de ses citoyens. Pourtant, l'Amérique du Nord, comme telle, ne fait déjà pas très bonne figure par rapport à d'autres contrées. En 1956, le rapport Krauss signalait que le président des États-Unis que 50% des enfants américains soumis à des tests de souplesse et de force musculaire avaient échoué dans une ou plusieurs des six épreuves exécutées; ce qui est frappant, c'est que seulement 9% des enfants européens avaient échoué aux mêmes épreuves. Le ministère de la Santé nationale et du Bien-être social du Canada a constaté le manque de vigueur et de résistance des Canadiens dans les concours sportifs. On a constaté aussi que les enfants d'âge scolaire victimes d'accidents possèdent, pour la plupart, l'un ou l'autre des caractères suivants : bas niveau d'énergie, lenteur des réactions et des réflexes, insuffisance de souplesse musculaire, manque d'adresse dans l'exécution des mouvements de base. On a pu dire de ces enfants que ce sont des illettrés physiques. Par ailleurs, plusieurs indices laissent croire que la santé de la population du Québec a quelque retard par rapport au reste du pays. Le taux de mortalité, une fois annulée l'influence des groupes d'âge, est le plus élevé au Canada

depuis au moins 1926; en 1962, ce taux était de 8.2 pour 1,0
habitants au Québec contre 7.6 en Ontario et dans l'ensemble
Canada.(1) Le taux de mortalité par tuberculose de l'appareil res
ratoire était de 6.0 pour 100,000 habitants au Québec et de 2.3
Ontario.(2) On trouve des écarts aussi marqués pour certaines autr
causes de décès résultant d'un manque d'hygiène, notamment
maladies infectieuses. Il y a sans doute plusieurs explications
cette situation. L'insuffisance de l'éducation physique en est ur
celle des services scolaires de santé en est une autre.

Réalisations scolaires du ministère de la Santé du Québec

1181. Le ministère de la Santé du Québec semble s'en remettre a
services municipaux d'hygiène pour l'organisation des services sc
laires de santé dans les grandes villes. Le reste de la province
desservi par soixante-quinze Unités sanitaires de comté. Selon
plans du ministère, le programme des Unités sanitaires comprenc

— l'examen médical à l'école, y compris la relance des c
d'anomalies constatées;
— l'examen dentaire, la prophylaxie et le traitement, da
certaines conditions;
— l'immunisation contre diverses maladies infectieuses;
— l'éducation sanitaire;
— la surveillance du repas pris à l'école, des habitudes alime
— taires des écoliers, l'éducation en hygiène alimentaire.

En théorie, l'enfant subit trois examens médicaux au cours
sa scolarité : lors de son entrée à l'école, vers la cinquième ann
d'études et au cours de sa dernière année de classe. Les obsc
vations sont notées sur une fiche individuelle conservée au bure
de l'Unité sanitaire. Chaque année, l'infirmière-hygiéniste doit
siter toutes les écoles de son territoire, en vue d'observer les co
ditions physiques des écoliers, de donner une causerie sur les
pects d'hygiène les plus ignorés des élèves, de maintenir un conta
avec les titulaires et de discuter avec eux des problèmes de sant
de vérifier la valeur du repas pris à l'école et de suggérer les am
liorations désirables, de vérifier si les défauts physiques notés ch
certains élèves ont été traités. Des dentistes examinent tous l
enfants de 6 à 12 ans et accordent une attention particulière a
enfants de 8 ans, en vue de leur conserver leurs pré-molaires
6 ans; ils font des extractions, des obturations et des prophylaxie
une conférence suit l'examen. Avant l'âge scolaire, l'enfant au
reçu à l'Unité sanitaire le vaccin B.C.G. contre la tuberculose,
D.C.T. contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos, et le vacc
contre la poliomyélite. Des doses de rappel de ces divers vacci
sont administrées aux écoliers.

(1) Bureau fédéral de la Statistique, *Statistiques de l'état civil, 1962*, Ottawa, Imprimeur de la Re
1964, page 138.
(2) Idem, page 141.

Enfants vaccinés par les Unités sanitaires du Québec en 1963

Vaccin	Vaccinations primaires	Rappels
D.C.T.	100,834	136,500
B.C.G.	77,188	40,430
Polio (vaccin Salk)	120,011	174,701
(vaccin Sabin)	232,684	

,u cours de la campagne amorcée en octobre 1964, plus d'un mil-
on d'écoliers et d'enfants d'âge pré-scolaire ont reçu les deux doses
iglementaires de vaccin Sabin. Le service de nutrition du minis-
re de la Santé travaille à l'amélioration des habitudes alimen-
ires des écoliers et conseille les commissions scolaires dans l'or-
anisation des cafétérias. On doit noter aussi le travail accompli
ar le ministère de la Santé en matière d'hygiène prénatale et de
uériculture.

182. Ce plan d'action est intéressant et les progrès accomplis par le ministère de la Santé du Québec dans le domaine du service médical scolaire sont appréciables, mais ils nous paraissent encore bien insuffisants. Le plan que nous venons de voir ne semble se réaliser que très partiellement en plusieurs régions de la province, par suite de la pénurie de personnel dans les Unités sanitaires et sans doute aussi parce que le service scolaire de l'Unité sanitaire reste en dehors des structures de l'enseignement. Sauf dans certains centres et particulièrement du côté protestant, rares sont les commissions scolaires qui assurent dans leurs écoles les services du médecin, du dentiste, de l'infirmière. On s'en remet aux Unités sanitaires et celles-ci ne suffisent pas à la tâche. La situation devient d'autant plus grave que, de nos jours, les progrès de la médecine, en réduisant considérablement la mortalité infantile, gardent vivants un nombre grandissant d'enfants de santé fragile qui ont besoin d'être suivis. Par ailleurs le rythme de vie trépidant de notre époque et les répercussions des problèmes sociaux et familiaux ébranlent beaucoup d'enfants. Il faut, par exemple, se rendre compte que le service de santé scolaire ne couvre pas actuellement le domaine de la santé mentale de l'enfant. Dans le contexte de la fréquentation scolaire obligatoire, le service scolaire de santé doit se développer considérablement tant pour la protection des établis-

Lacunes

sements que pour celle des individus ; la société trouve d'ailleurs dan
le service scolaire de santé la formule la plus sûre pour rejoindr
tous les enfants et pour surveiller particulièrement tous ceux qu
en ont besoin. On peut croire qu'un service de santé scolaire com
plet, intégré et généralisé pourrait en l'espace d'une générati
améliorer considérablement la santé, la vitalité de la population d
Québec.

Intégration

1183. L'un des premiers problèmes à résoudre, si l'on veut un
action vraiment efficace en faveur de la santé des écoliers, c'e
celui de l'intégration du service de santé dans les structures sc
laires. La question se pose sur le plan provincial et sur le plan d
commissions scolaires.

Ministère de la Santé et ministère de l'Éducation

1184. Le développement des services de santé dans les écoles im
plique la collaboration très étroite de deux ministères : celui d
la Santé et celui de l'Éducation. S'il n'est pas approprié de donn
au ministère de l'Éducation la responsabilité de l'organisation d
services scolaires de santé, il faut qu'il partage cette responsabilit
avec le ministère de la Santé. Un comité interministériel devr
être constitué qui assumera la tâche importante d'élaborer un pla
de développement des services scolaires de santé et d'en guider l
réalisation. Ce comité aura comme objectifs d'assurer à tous le
écoliers de la province les cinq sortes de services prévus par l
ministère de la Santé, dont nous avons parlé au paragraphe 118
C'est dans l'ordre des moyens que le comité interministériel devr
surtout travailler, particulièrement pour remédier à la pénuri
de personnel en médecine scolaire et pour déterminer la manièr
d'intégrer les médecins et les infirmières des services scolaires d
santé dans le personnel de l'organisation scolaire.

Commission scolaire et service de santé

1185. Nous souhaitons que chaque commission scolaire régional
soit tenue d'assurer à ses élèves des services de santé. L'unit
sanitaire de comté devrait-elle adopter les limites territoriale
de la commission scolaire régionale et se mettre à la dispositio
de celle-ci ? Doit-elle se retirer du domaine scolaire et laisser c
secteur à un service distinct créé par la commission scolaire r
gionale ? Une formule intermédiaire est-elle désirable ? Il e
probable que les solutions peuvent être différentes selon les région
Il faut savoir utiliser ce qui existe et ne pas dédoubler inutilemen
les services. Mais il nous semble que les effectifs étudiants des com
missions scolaires régionales seront suffisants pour justifier celles
ci de requérir à plein temps les services d'un médecin, qui soit d
préférence un pédiatre. De plus, chaque grande école secondair
devrait pouvoir compter sur le service à plein temps d'une infi
mière, une ou plusieurs autres étant chargées de visiter les école
élémentaires de la région. Il faudra évidemment assurer au m
decin et aux infirmières un statut, un traitement et des condition

travail qui attirent dans le domaine des services scolaires de nté des sujets bien qualifiés, dynamiques et capables de s'inté- rer dans l'équipe des éducateurs de la régionale.

La fiche de santé

186. Dès le premier examen médical de l'enfant, à son entrée à cole, on devrait établir une fiche avec les renseignements obtenus, en faire le point de départ d'un dossier cumulatif sur l'état de nté de l'écolier tout au long de sa scolarité. Cela se fait en certains ilieux, mais il ne semble pas que ce soit la règle générale. Comme arrivera souvent que l'élève change d'école et même de région rant ses années d'études, il est nécessaire qu'une certaine uni- rmité dans la composition de la fiche de santé soit établie d'une mmission scolaire à l'autre. C'est l'une des raisons pour les- uelles les services de santé des grandes villes ne devraient pas gir indépendamment du ministère de la Santé, en ce qui concerne s écoliers, ni indépendamment du ministère de l'Éducation. La che cumulative de santé de l'élève sera accessible au médecin de famille et pourrait être remise à ce dernier à la fin de la sco- rité de l'enfant.

Médecine scolaire

187. Les facultés de médecine de nos universités devront accorder plus en plus d'intérêt et de soins au développement de la méde- ne scolaire. Les besoins sont grands : l'action du médecin et de nfirmière à l'intérieur des écoles sera surtout préventive mais est ainsi que la santé des jeunes sera sauvegardée. Il faut savoir ussi que l'examen médical de l'enfant aura son utilité pour la lution de certains problèmes pédagogiques ou disciplinaires. L'é- uilibre sensori-moteur de l'enfant est en cause dans des processus apprentissage comme ceux de la lecture et de l'écriture par ex- mple. L'examen de la vue et de l'ouïe contribue aussi à expliquer nombreuses difficultés scolaires et à les corriger. Le contrôle l'adaptation scolaire de l'enfant ne saurait être complet sans examen médical. L'orientation scolaire et professionnelle elle-même evra souvent faire appel à l'examen médical. C'est un élément l'on a peut-être trop négligé jusqu'à maintenant. Il existe aujour- hui une spécialisation qui s'appelle la médecine d'orientation sco- ire et professionnelle et qui fait l'analyse du travail en fonction s conditions physiques qu'il suppose ; par exemple, telle occupation l'on travaille debout exige certaines conditions particulières de nté.[1] Le développement des services scolaires de santé est donc cessaire, non seulement pour assurer la vitalité de l'individu et lle de la société, mais aussi pour contribuer à la bonne orientation s jeunes. Le ministère de la Santé et le ministère de l'Éducation evront créer et attribuer des bourses pour la spécialisation en mé- ecine scolaire.

[1] Voir Marie PARMENTIER-BELOUX, *Médecine d'orientation scolaire et professionnelle*, Masson et Cie, 1963.

Le repas de midi

1188. Le service de santé des commissions scolaires comme d'a leurs le comité conjoint des ministères de la Santé et de l'Éducatio devront étudier de nombreux problèmes. Nous signalons ici cel du repas à l'école. Il faudra trouver rapidement les moyens de se vir dans toutes les écoles des repas chauds et équilibrés aux enfan qui ne peuvent retourner à la maison le midi. Le régime d sandwiches pendant des mois et pendant des années scolair entières n'est certainement pas favorable à la santé des enfant S'il devient réalisable de transporter des milliers d'enfants tous l jours vers des écoles régionales, il doit l'être tout autant d'y pr parer des repas chauds ou d'en apporter qui auraient été prépar dans une cafétéria commune à plusieurs écoles. C'est une pratiq qu'on retrouve dans d'autres pays. Des diététiciennes devront avo leur mot à dire pour que ces repas soient substantiels et équilibr en même temps qu'économiques.

Le repos à l'école

1189. Nous nous sommes demandé dans des chapitres précéden si l'école n'abuse pas de la capacité d'attention et de travail d élèves, particulièrement des plus jeunes. Les services de santé d vront se préoccuper de cette autre question. Cela nous rappel que nous avons vu, en France par exemple, des classes de jeun écoliers qui étaient ingénieusement aménagées pour que les élèv puissent sur place faire une sieste avant le travail de l'aprè midi. Il est souhaitable que des études et des expériences soie faites en cette matière.

L'hygiène scolaire

1190. Il appartiendra aussi aux services de santé de maintenir o d'améliorer la qualité de l'hygiène scolaire. On surveillera l'ense gnement de cette matière et on veillera à la propreté des locau scolaires et au respect des règles de l'hygiène pour l'aération, l'écla rage, le mobilier, etc. Il faut y voir, car c'est pour une part propreté et l'hygiène dans l'école qui habitueront l'enfant à la pr preté personnelle et au respect des règles de l'hygiène.

II

Le service social

Historique

1191. C'est aux États-Unis, au début du siècle, que furent entr prises les premières expériences de service social scolaire. D organismes de service social de New-York et de Boston commer cèrent vers 1906 à rechercher la collaboration des instituteu des enfants accueillis dans les « Settlement Houses ». À Hartfor en 1907, le directeur d'une clinique psychologique engagea u travailleuse sociale pour le seconder dans son travail en milie scolaire. Depuis 1913 on trouve aux États-Unis des travailleu sociaux employés directement par des commissions scolaires; e

951, huit états américains avaient légiféré pour subventionner un rogramme de service social scolaire. De 1944 à 1950, le nombre e localités américaines offrant un service social scolaire a passé e 266 à plus de 450; celui des travailleurs sociaux employés dans s écoles a doublé de 1951 à 1960.[8] Quatre facteurs ont favorisé développement du service social scolaire aux Etats-Unis: 1) une ampagne de publicité et d'expérimentation portant sur le service ocial scolaire, à l'échelon national (1921-30) ; 2) l'organisation d'une ssociation professionnelle des travailleurs sociaux scolaires ; 3) deux éries de bourses pour accroître la qualité et l'importance numérique u personnel du service social scolaire ; 4) l'appui du « United States Office of Education » qui a créé en 1959, à l'intérieur de ses cadres, poste de « spécialiste en service social scolaire »[9]. Au Canada, ans qu'on puisse obtenir des renseignements précis et complets, n sait que des expériences de service social scolaire ont été tentées Vancouver, Winnipeg, Halifax, Edmonton. Dans la province de Québec, une dizaine de commissions scolaires offrent présentement leurs élèves des services de travailleurs sociaux: la commission es écoles catholiques de Montréal et celle de Québec, le « Protestant School Board of Greater Montreal », les commissions scolaires de Ville Mont-Royal, de Ville Saint-Laurent, de Lachine, de Sherbrooke, régionale de Chambly, la régionale des Mille-Isles, etc. Ce sont des initiatives dispersées dont il faudra étudier les résultats fin de déterminer les formules d'organisation les plus susceptibles e répondre aux besoins de la population scolaire du Québec.

Importance du problème

192. Presque tout reste donc à faire dans le Québec pour intégrer service social au système scolaire. Pourtant, le service social 'impose tant du point de vue pédagogique que du point de vue ocial. L'école se fait de l'éducation une conception plus large u'autrefois : elle vise l'épanouissement total de l'enfant, de toutes es ressources physiques, intellectuelles, affectives et sociales. 'entrée sur l'enfant plutôt que sur les connaissances à trans-nettre, cette conception implique une responsabilité qui dépasse argement les préoccupations pédagogiques et disciplinaires tra-litionnelles. Si l'école a le devoir d'assurer cette éducation omplète à tous les enfants, il lui faut mettre en oeuvre tous es moyens susceptibles de remédier aux difficultés et aux échecs. es problèmes sont souvent d'ordre social. En ce cas, le service ocial en recherche les causes et les solutions. Le service social colaire s'avère d'autant plus important que la fréquentation bligatoire et la gratuité scolaire amènent à l'école un plus grand ombre d'enfants et aussi un plus grand nombre d'enfants à

(8) Opal BOSTON and Benjamin E. YOUNGDHALE, Foreword to *Report of a Study of School Social Work in Twelve Communities*, by Mildred Sikkema (N.Y. American Association of Social Workers, 1953).

(9) Arlien JOHNSON, *School Social Work, its contribution to Professional Education* (National Association of Social Workers, 1962), p. 18.

problèmes. L'école a aujourd'hui la responsabilité d'élèves qui autrefois, n'y seraient pas venus ou qui en auraient été rejetés après peu de temps. Etant donné la complexité des problèmes qui peuvent faire obstacle à l'éducation, l'instituteur éprouve le besoin de faire appel à d'autres professionnels: médecin, infirmière, hygiéniste, psychologue, conseiller d'orientation, travailleur social. Il est impossible à l'instituteur d'être à la fois tout cela; il a besoin de cette collaboration pour être un éducateur éclairé et efficace. D'ailleurs, dans une perspective de progrès social et d'hygiène mentale, l'école constitue un champ d'action privilégié pour la prévention. La plupart des enfants souffrant d'inadaptation sociale n'ont pas l'occasion d'entrer en contact avec une agence sociale; les cas extrêmes y sont amenés par les parents ou par la police. Les autres sont souvent négligés; ils peuvent s'aggraver sérieusement et devenir la source d'une mésadaptation permanente. Tous les enfants de 6 à 15 ans sont à l'école; ceux qui souffrent de difficultés sociales pourraient être aidés à temps, si l'école leur assurait un service social.

Le rôle du service social scolaire

1193. Le travailleur social a pour rôle d'analyser l'interaction de facteurs personnels, familiaux et sociaux qui peuvent empêcher un enfant de jouer aisément son rôle d'élève. La participation du travailleur social est basée sur sa connaissance du comportement humain avec ses facteurs sociaux, sur sa compétence à utiliser la relation professionnelle et à manier les techniques de l'entrevue, sur son habileté à tirer profit des ressources communautaires. Son rôle est triple: il apporte des services d'évaluation et de traitement social aux enfants qui présentent des difficultés d'ordre social; il fournit des consultations au personnel enseignant et administratif au sujet des aspects sociaux de leur travail; il assure la liaison avec les différents organismes de service social et participe, dans les limites de sa compétence, aux travaux de recherche et de planification entrepris au bénéfice des élèves. Les problèmes référés au service social scolaire se manifestent généralement sous forme d'absentéisme injustifié, de rendement scolaire inférieur au potentiel réel ou d'un éventail d'attitudes allant de l'agressivité ouverte à la timidité et à l'isolement. Ces difficultés sont des symptômes, des indices d'une situation-problème qu'il faut identifier et tenter de modifier. Le service social comporte donc évaluation et traitement, deux opérations qui se compénètrent dans un processus dynamique. L'entrevue avec l'enfant ou avec les personnes-clés de son entourage, en certains cas les démarches auprès des organismes susceptibles de fournir à l'enfant ou à sa famille un service jugé nécessaire, la collaboration avec le personnel de l'école sont les principaux moyens qui permettront au travailleur social scolaire de résoudre les problèmes qui lui sont soumis.

194. Le service social scolaire devrait normalement faire partie es cadres mêmes d'une commission scolaire locale ou régionale. l peut aussi se concevoir comme un organisme indépendant ou ne section d'un organisme social local que la commission scolaire émunère au pro rata des services fournis. Dans ce dernier cas, est nécessaire de prendre des mesures pour que l'action de ce ervice soit véritablement intégrée au milieu scolaire. Variable elon les structures administratives et selon l'importance de la ommission scolaire, la formule d'intégration du service social ans un milieu scolaire doit habituellement correspondre à certaines ègles générales. Tout d'abord, il faut reconnaître au service social statut de service « fonctionnel ». Le travailleur social ne se place as dans la ligne directe d'autorité qui remonte de l'instituteur usqu'aux commissaires en passant par les niveaux intermédiaires lus ou moins nombreux — principal, directeur des études, directeur énéral —. Le service social remplit ses fonctions propres dans un apport collatéral de coopération et de consultation avec les autres nembres du personnel[6]. Il apporte son aide au personnel enseignant et administratif des différents niveaux, qui l'utilise librement; sa seule autorité est celle de sa compétence dans son domaine ropre. Un département de service social doit être dirigé par un ravailleur social expérimenté et compétent, relevant du directeur égional des écoles. Si le travailleur social est le seul spécialiste mployé par une commission scolaire peu considérable, on lui confiera parfois la responsabilité d'obtenir pour certains enfants les ervices de santé, de psychologie et d'orientation requis. Enfin, le ravailleur social doit s'intégrer non seulement administrativement nais de fait dans l'équipe de l'éducation. Son rôle doit être précisé, ompris et accepté par lui-même aussi bien que par ses collègues es autres professions; il doit lui-même connaître et comprendre la philosophie, le vocabulaire et les méthodes de travail des nseignants et de ceux qui ont la charge des divers services scolaires. e travailleur social doit être conscient que ses relations avec ses ollègues sont influencées par ses sentiments personnels et par eux de ses collègues à son endroit. Il doit savoir que le maître nal informé du rôle du travailleur social peut craindre d'être jugé u blâmé par lui en rapport avec les cas d'élèves-problèmes à tudier. Les contacts du travailleur social avec le personnel de 'école doivent être assez fréquents et réguliers pour permettre 'établissement de relations fructueuses.

Intégration du service social en milieu scolaire

195. La commission scolaire qui se donne un service social doit se réoccuper d'abord de la qualité des travailleurs sociaux qu'elle ngage. Le choix d'un travailleur social doit se faire en tenant compte

Orientations administratives: a) personnel

[6] Jean R. PEARMAN and Albert H. BURROWS, *Social Services in the School*, Public Affairs Press, Washington, 1953, p. 88.

des facteurs suivants : compétence satisfaisante pour les respon sabilités à assumer, qualités personnelles appropriées à l'emploi. Le travailleurs sociaux sont généralement classifiés selon la qualit et la durée de leur expérience professionnelle. L'échelle de traite ments proposée par la Corporation des travailleurs sociaux profes sionnels de la province de Québec décrit les différentes catégorie du personnel, en indiquant les responsabilités et les traitements co respondants. Pour sa part, le directeur du service social scolair a la responsabilité, avec approbation de l'administration, de recrute le personnel, de le classifier, de recommander les promotions, d demander les congédiements. Pour aider le travailleur social débu tant à affiner ses techniques, ses méthodes de travail, il est recom mandé de prévoir un poste de surveillant pour chaque groupe d huit travailleurs sociaux. D'après certaines expériences faites au États-Unis, on considère qu'un travailleur social peut desservir un population scolaire de 1,000 à 2,000 élèves[7]. Ce nombre peut varie selon le type de milieu social, l'âge des enfants, la préoccupation so ciale du personnel enseignant, les distances à parcourir. Si on n peut disposer de tout le personnel correspondant à ces normes il faut contrôler soigneusement le volume de travail confié à chaqu travailleur social: l'efficacité de son travail est en cause. Le tra vailleur social doit fournir des services réguliers aux écoles qu lui sont assignées; du temps doit être réservé pour les appels télé phoniques, pour les visites à domicile, pour les entrevues avec le parents, pour les réunions du personnel, pour les consultations, pou la rédaction des dossiers et des rapports.

b) conditions de travail

1196. La commission scolaire doit fournir à son service social le locaux requis pour les entrevues et pour le travail du personnel; le travailleurs sociaux doivent pouvoir bénéficier de services de secré tariat et pouvoir protéger le caractère confidentiel de leurs dossiers De plus, dans chaque école, le travailleur social doit disposer d'u bureau où des entrevues confidentielles peuvent être poursuivies san interruption et efficacement. Le bureau de la direction ne pourrai être utilisé à cette fin sans créer une confusion néfaste au sujet de fonctions respectives du principal de l'école et du travailleur social Les facilités de transport seront prévues pour assurer le déplacemen du travailleur social d'une école à l'autre et pour faciliter les visite à domicile. Les cas peuvent être référés au service social par de membres du personnel de l'école, par les parents, par l'enfant lui même ou par d'autres personnes de l'extérieur. Ces cas doiven toujours être discutés et approuvés par le principal de l'école. Quan un ordre de priorité doit être établi parmi les cas référés par un école, la décision sera prise conjointement par le principal et pa le travailleur social.

(7) *Description of Social Work Programs in Schools*, National Association of Social Workers, 195

III

Le service psychologique

Fonctions en voie d'élaboration

197. Les fonctions du psychologue scolaire encore assez récentes pourtant envisagées déjà de plusieurs façons diverses, sont destinées à évoluer rapidement, au rythme même des transformations du système scolaire et de l'enseignement. Le psychologue scolaire est un diplômé en psychologie, parfois spécialisé comme orienteur ou comme psychologue-clinicien, qui travaille à l'intérieur d'une école secondaire polyvalente, ou bien d'une commission scolaire régionale mais pour plusieurs écoles secondaires ou élémentaires; l'utilité du psychologue scolaire dans un institut est à notre avis certainement aussi grande. Les psychologues scolaires eux-mêmes, comme individus et comme groupe, les directeurs et administrateurs d'écoles, les enseignants devront tous contribuer à mieux définir le rôle que doit jouer le psychologue scolaire en réponse à certains problèmes et besoins précis qui se présentent dans l'école.

Fonctions à remplir dans l'école

198. Le psychologue, dans une école, peut remplir un certain nombre de fonctions, souvent en collaboration avec la direction de l'école, des maîtres ou d'autres spécialistes. Sans vouloir dresser une liste exhaustive de ces fonctions, on peut les énumérer de la façon suivante:

- collaborer à la solution des cas d'inadaptation, de délinquance ou autres parmi les élèves;
- aider à la solution des problèmes de discipline que rencontrent les professeurs;
- participer au dépistage des enfants exceptionnels, des enfants souffrant de troubles du langage ou de l'audition, et collaborer à l'organisation de l'enseignement correctif pour ces enfants;
- administrer les tests psychométriques, établir des dossiers individuels;
- proposer des méthodes et lignes de conduite susceptibles d'améliorer la santé mentale dans l'école, tant chez les élèves que parmi le personnel enseignant;
- conseiller les parents, diriger, au besoin, des enfants vers des cliniques psychiatriques;
- aider les enseignants dans leurs relations avec les élèves;
- se consacrer à la recherche et collaborer à l'application des programmes afin de faciliter l'apprentissage des diverses matières.

Formes et niveaux de consultation

1199. Dans une grande école secondaire, le psychologue spéciali
comme clinicien ne devra pas s'occuper personnellement de tous l
cas-problèmes; dans l'ensemble, la plupart des enfants sont à pe
près normaux; les anormalités sont plutôt l'exception. Dans ce
taines écoles où l'on a un psychologue scolaire, on a pu évaluer
environ 6% la proportion des enfants qui ont besoin, à un moment
ou l'autre, d'une aide spécialisée. Les cas d'anormalité et de dévi
tions très graves ne doivent pas être traités dans le cadre mên
de l'école, mais être acheminés, par le psychologue scolaire, ve
les cliniques externes appropriées. Pour les autres cas, il y aura
diverses formules possibles de consultation dans l'école même. L'u
des formules est celle de la consultation entre le psychologue et
professeur de l'enfant ou de plusieurs enfants souffrant de diff
cultés psychologiques; c'est parfois en indiquant au professeu
en entrevue professionnelle, la manière de faire face au problèm
en cause, dans le cadre même de la classe, que le psychologu
scolaire jouera son rôle le plus efficacement. En effet, s'il amb
tionnait de traiter lui-même tous les cas personnellement, il n
pourrait que porter un diagnostic sans pouvoir vraiment guéri
tous les enfants, donnant ainsi de faux espoirs; en outre il se subst
tuerait au professeur. Dans ces entrevues, le psychologue prendr
soin de traiter le maître comme un égal et un collaborateur. Un
autre formule qui sera utile dans certains cas est celle de l'entrevu
du psychologue avec l'enfant; parfois, en effet, le professeur n'arr
vera pas à bien discerner lui-même le problème ou à bien le formule
et jugera bon de faire intervenir le psychologue. Les en
trevues avec l'enfant peuvent souvent nécessiter aussi un
ou des entrevues avec les parents, soit pour mieux connaître l'en
fant soit pour aider les parents à mieux comprendre leur enfan
et à mieux agir avec lui. Enfin, étant donné les problèmes collectif
qui peuvent souvent se poser dans un groupe d'adolescents, l
psychologue peut à l'occasion être appelé à conseiller le princip
de l'école sur des décisions à prendre, des sanctions à appliquer, et
Il doit donc y avoir assez de souplesse dans le mode de travail qu
pourra adopter le psychologue scolaire; chacun devra créer un pe
sa propre formule, selon la formation qu'il a reçue et selon la di
versité des services offerts dans l'école.

Importance de la fonction du psychologue

1200. De même que la fonction du psychologue pourra souven
s'exercer selon un système pyramidal et par l'intermédiaire du pro
fesseur — ce qui représentera une nécessaire économie d'effort
et de personnel — de même la psychologie elle-même prendra-t-ell
sans doute souvent la forme de la dynamique de groupe; c'est pa
fois au sujet de toute une classe, et non pas seulement d'un enfant
que le maître posera un problème au psychologue. « L'épiderm
d'une classe est infiniment plus sensible que celui de chacun de
élèves et on dirait que cette sensibilité s'accroit en proportio

recte avec le nombre... Certainement on prendra de plus en us conscience de cette notion de groupes et la formation des maies en tiendra compte... Il y a par exemple le dépistage des élèves-pilotes », ceux qui mènent l'opinion de la classe et qui peuent modifier du jour au lendemain l'atmosphère d'une classe dans sens de la réceptivité et du préjugé favorable »[9]. Que les enignants aient été ou non suffisamment formés en psychologie, le sychologue pourra, dans bien des cas, suggérer la méthode de roupement, l'attitude psychologique, le genre de travail en équipe adopter pour corriger une situation en train de se gâcher. C'est i également qui aidera parfois un maître à prendre conscience un état de tension ou de fatigue qui lui fait commettre des reurs pédagogiques. Il réservera des heures pour recevoir les èves qui veulent, de leur propre chef, le consulter; il offrira aux s les conseils ou les renseignements appropriés, aux autres s livres qui peuvent les éclairer sur leurs difficultés. Comme mple praticien de la psychologie personnelle ou de la psychologie de roupe, le psychologue scolaire jouera dans l'école et auprès des aîtres et élèves une fonction indispensable.

201. Le psychologue scolaire aura aussi à collaborer avec les cher- **L'participation à la recherche en pédagogie**
ieurs spécialisés dans diverses branches de la pédagogie. Enmble ils chercheront à connaître les enfants que l'éducateur isaie d'instruire et de former, à étudier leurs problèmes d'apprenssage, l'efficacité de telle didactique ou de telle méthode sur les dividus ou sur une classe, à diagnostiquer les causes des difficultés, proposer des remèdes, etc. En pleine période de réformes scoires et pédagogiques, alors que toutes les disciplines auront beoin de reviser ou de rénover leur didactique, le rôle proprement dagogique du psychologue scolaire ira sans cesse grandissant. a plupart des recherches en pédagogie devront se faire sur un an provincial et être coordonnées par un organisme qui assurera s échanges de renseignements. Cet organisme, le conseil provincial s recherches ou un de ses départements, devra cependant prévoir ussi la possibilité de recherches en apparence gratuites, dont on uit qu'elles sont parfois, en définitive, très fructueuses; il devra révoir aussi la possibilité de recherches conjointes où psychologues colaires, spécialistes en pédagogie et médecins, par exemple, traaillent ensemble sur un même problème; ou on pourra prévoir une ollaboration du même genre avec des sociologues. On doit éviter que s recherches en pédagogie ne soient limitées trop étroitement aux spects pratiques des problèmes et à ce qui est immédiatement tilisable dans le système scolaire.

9) Anne TRAPPIER, *Parents, maîtres, élèves, aux prises avec les nouvelles conditions scolaires*, Editions Fleurus, Paris, 1964, pp. 65-66.

IV

Conclusion générale du chapitre

Conclusion et recommandations

1202. En vue d'assurer dans toutes les écoles le service médica le service social et le service psychologique qui nous paraissent n cessaires, nous formulons les recommandations qui suivent.

(367) Nous recommandons la création d'un comité inter ministériel de la Santé et de l'Education, charg d'élaborer un plan de développement des service scolaires de santé et d'en guider la réalisation.

(368) Nous recommandons qu'on développe les service scolaires de santé pour que tous les écoliers de l province, sans exception, puissent bénéficier de :

- **un examen médical complet à certaines étape de leur scolarité;**
- **un examen dentaire annuel;**
- **l'immunisation contre les maladies contagieuses**
- **un examen annuel de prévention de la tuber culose;**
- **un service de suite, au besoin, pour veiller à c que soient traités les défauts découverts par le examens.**

(369) Nous recommandons que chaque commission sco laire régionale assure à ses élèves les services méd caux et, au besoin, crée un service de santé et re tienne pour le diriger, les services à plein temps d'u médecin qui soit de préférence un pédiatre.

(370) Nous recommandons que chaque grande école secon daire de la province compte une infirmière dan son personnel et que, dans chaque région, quelque autres infirmières soient affectées à la visite de écoles élémentaires.

(371) Nous recommandons qu'on assure aux médecins e aux infirmières des services scolaires de santé u statut, un traitement et des conditions de trava susceptibles d'attirer des sujets qualifiés, dynam ques et capables de s'intégrer dans l'équipe de éducateurs de la régionale.

(372) Nous recommandons qu'une fiche cumulative d santé suive l'écolier tout au long de ses études e que cette fiche soit finalement remise à son médecin

73) Nous recommandons que les services de santé des grandes villes coordonnent leurs activités dans le domaine scolaire avec celles du ministère de la Santé et du ministère de l'Education.

74) Nous recommandons que les facultés de médecine des universités de la province développent leur enseignement de pédiâtrie et leurs recherches en médecine scolaire.

75) Nous recommandons que les ministères de la Santé et de l'Education créent et distribuent des bourses d'études et de recherches en médecine scolaire.

76) Nous recommandons qu'un service social scolaire soit mis à la disposition de toutes les écoles élémentaires et secondaires, dans la mesure où l'on bénéficiera du personnel qualifié requis.

77) Nous recommandons que le service social scolaire :
- fournisse des services directs d'évaluation et de traitement social aux enfants qui présentent des difficultés d'ordre social;
- offre des consultations au personnel enseignant et administratif des écoles au sujet des aspects sociaux de leur travail;
- assure la liaison avec les différents organismes de service social et participe dans les limites de sa compétence aux travaux de recherche et de planification entrepris au bénéfice des élèves.

78) Nous recommandons que le service social scolaire dispose d'au moins un travailleur social par commission scolaire régionale et qu'un poste de surveillant soit créé pour chaque groupe de huit travailleurs sociaux.

79) Nous recommandons que le directeur du service social scolaire d'un groupe d'écoles relève du directeur régional des écoles.

80) Nous recommandons qu'on favorise les contacts des travailleurs sociaux scolaires avec le personnel dirigeant et enseignant des écoles, de façon à bien intégrer au milieu scolaire leur travail auprès des élèves.

81) Nous recommandons que le ministère de l'Education prévoie dans les plans de construction d'écoles les locaux requis par le service social scolaire.

(382) Nous recommandons que le ministère de l'Edcatio prenne les mesures appropriées pour assurer le r crutement et la formation des travailleurs sociau scolaires.

(383) Nous recommandons que l'on nomme, au ministè de l'Education, un directeur provincial des servic de psychologie scolaire qui aura mission :

a) de définir clairement les diverses fonctions q doit remplir dans l'école le service psycholog que;

b) d'assurer la coordination des initiatives, d efforts et des recherches dans le domaine de psychologie scolaire et de faire entreprendre l recherches et expériences nécessaires.

(384) Nous recommandons que l'équipe composée du m decin, du psychologue scolaire — selon qu'il e spécialisé comme orienteur ou comme clinicien — du travailleur social soit, dans chaque commissi régionale, placée sous la juridiction immédiate d directeur des écoles.

CHAPITRE XXXIII

CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES

Introduction

203. La réforme pédagogique que nous proposons se trouvera-t-elle à l'aise ou sera-t-elle gênée dans les bâtiments scolaires dont la province dispose actuellement? Faudra-t-il à l'avenir construire des écoles d'un type nouveau? Telles sont les questions auxquelles nous voulons maintenant répondre, en nous arrêtant particulièrement aux besoins de la pédagogie de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire.

I

Pour une école fonctionnelle

Le concept de « classe »

204. La coutume partage les élèves d'une école en groupes comptant en moyenne trente élèves; elle installe chaque groupe dans une salle de classe à l'intérieur de laquelle les mêmes élèves se retrouvent tous les jours et passent pratiquement toute leur année scolaire. Ainsi le mot « classe » en est-il venu à désigner tout aussi bien un local qu'un degré du cours. Quand on parle de classe on voit tout à la fois une tranche du programme d'études, un groupe d'élèves et une salle de classe. Il y a donc une conception traditionnelle de la classe qui en fait un groupe bien distinct à l'intérieur de l'école, une unité presque autonome, qui peut et qui veut se suffire à elle-même. Ainsi conçu, l'édifice scolaire n'est que l'aménagement de plusieurs salles de classe, l'école n'est que le lieu de coexistence de divers groupes d'élèves. Construire une école, c'est donc assembler dix, vingt ou trente salles de cours, plus les locaux des services communs indispensables. À ce compte, il n'est pas

nécessaire de consulter les maîtres pour dessiner des plans d'école
On assemble des salles toutes semblables les unes aux autres,
variant la couleur des murs de l'une à l'autre pour briser la mon
tonie. L'essentiel de l'organisation scolaire est assuré, semble-t-
penser, quand on pourvoit à isoler un maître et trente élèves ent
quatre murs. Le ministère de l'Éducation a déjà montré qu'il
une toute autre conception de l'édifice scolaire et il faut souhaite
qu'elle soit partagée par tous les enseignants et par tous les cor
missaires d'écoles.

Le bâtiment scolaire au service de la pédagogie

1205. Le bâtiment scolaire est un instrument au service d'un pr
gramme d'études. Continuer à concevoir la construction scolai
comme autrefois, c'est supposer que les programmes d'études n
se sont pas transformés ou qu'ils n'ont connu que de légers cha
gements qui ne remettent pas en cause l'aménagement de l'écol
L'aménagement de l'école révèle la conception qu'on se fait
l'enseignement, il témoigne des progrès ou des retards de la péd
gogie qu'on y applique. C'est la pédagogie qui doit déterminer
plan d'une école, ce sont les maîtres qui doivent en exprimer l
exigences. Ils voudront une école fonctionnelle, répondant à
diversité des exigences des programmes d'études, tant dans
domaine de l'éducation physique que dans celui du développemen
intellectuel, tant pour l'activité de travail que pour celle du je
tant pour les tâches individuelles que pour les réalisations d'équip
L'école doit être conçue principalement par les maîtres. C'est u
partie de leur tâche que de faire connaître aux architectes les ex
gences pédagogiques des écoles à construire.

L'école pour l'enfant

1206. Les programmes scolaires d'aujourd'hui visent au dévelo
pement intégral de l'écolier. L'école est un milieu où l'enfant do
pouvoir vivre diverses expériences. Ces expériences se situent s
le plan du travail et sur le plan de la récréation ; elles sont, dans l'u
et l'autre cas, individuelles ou collectives. Apprendre à travaill
seul et à travailler en équipe: ce sont là deux façons complémen
taires de s'instruire et de se former ; savoir utiliser seul ses moment
de loisir et savoir les partager agréablement et utilement av
des compagnons : c'est aussi un nécessaire apprentissage. L'éco
doit donc donner à l'enfant des occasions variées de s'instruire
de se former, tant sur le plan personnel que sur le plan social. Ma
chaque enfant a son rythme propre de développement et il ne peu
tirer profit d'un enseignement que dans la mesure où il est prépar
à le recevoir. La diversité des expériences et leur individualisatio
sont des principes fondamentaux de la pédagogie nouvelle. O
devine que ces exigences s'accommodent mal d'une constructio
scolaire qui n'est qu'un assemblage de classes toutes semblable
Il faut donc construire des écoles qui se prêtent à la diversité et

individualisation des expériences. Alors, nous aurons vraiment école pour l'enfant.

Le bâtiment scolaire et la pédagogie de demain

207. Mais on ne peut ignorer que la pédagogie progresse de plus n plus vite. Construire des monuments de pierre, de ciment, de rique qui dureront soixante-quinze ans ou plus, c'est con- amner la pédagogie de demain à étouffer dans des cadres qui e lui conviendront pas. La philosophie de l'éducation n'évolue sans oute que lentement, mais les programmes successifs qui marquent s étapes de cette évolution se renouvellent et se renouvelleront ontinuellement. L'expérimentation pédagogique, les découvertes e la science dans divers domaines, l'évolution de la société pro- osent sans cesse de nouvelles solutions aux problèmes relatifs au éveloppement de l'enfant. Aussi le bâtiment scolaire construit en onction des programmes d'études du moment risque-t-il de ne as convenir aux besoins des programmes en vigueur vingt-cinq ns plus tard. C'est d'ailleurs ce que peuvent constater les ensei- nants d'aujourd'hui dans les écoles construites il y a trente ans, y a vingt ans à peine : ces écoles ne constituent pas un cadre onctionnel pour l'application des programmes d'études conçus par a pédagogie nouvelle. La leçon devrait servir : il faut construire es édifices dont l'aménagement intérieur puisse aisément se trans- ormer, ou ne construire que dans la perspective d'une utilisation ne evant pas dépasser vingt-cinq ans.

Les dimensions de l'école

208. La première question qui se pose à qui veut construire une cole, c'est celle des dimensions à donner au bâtiment. Ces dimen- ions dépendron à la fois de la nature de l'enseignement à donner ans l'école et du nombre des élèves à y accueillir. Dans la erspective des réformes que nous proposons, on devra, pour épondre à la fois aux préoccupations d'ordre pédagogique et à la écessité dans laquelle la province se trouve d'économiser les res- ources, s'efforcer d'implanter les écoles en fonction d'un bassin nportant de population scolaire. De grandes écoles comportant outes les installations et tous les services nécessaires à l'application e programmes qui visent à procurer aux élèves une grande diversité 'expériences, coûteront évidemment beaucoup moins cher par élève ue des écoles plus petites où l'on trouverait les mêmes installations t services. Dans certaines régions, toutefois, il ne sera pas possible, cause de la dispersion de la population, de bâtir des écoles assez nportantes pour satisfaire à toutes les conditions pédagogiques ou conomiques désirables. Les écoles qu'on y mettra sur pied devront, uant à leurs dimensions et à leur équipement, résulter de com- romis dans lesquels on devra sacrifier le moins possible l'aspect édagogique à l'aspect économique ou démographique.

II

L'école élémentaire

Une école sur mesure

1209. Il y a un élément de dépaysement qui peut être brutal dan le fait de faire passer les enfants de six ans de l'intimité des pièc du foyer aux grandes salles de classe de l'école élémentaire. Nou avons vu en Europe des salles de classe dont les dimensions, don la hauteur même, étaient proportionnées à la taille des enfants plutô qu'à celle des adultes. Nous avons vu des écoles élémentaires con tituées de plusieurs pavillons, conçues soit en fonction des âges di férents, soit en fonction d'activités particulières du programm Nous avons pu constater qu'on recréait dans les locaux de classe jusque dans les couloirs la décoration et l'intimité du foyer. On voyait par exemple des plantes vivantes, des poissons dans d aquariums et des canaris en cage; les enfants avaient la respons bilité et le plaisir de les soigner. Dans notre province, nous avo généralement ignoré la psychologie de l'élève débutant à l'élémen taire, et nous l'avons dépaysé sans ménagement en l'installant dan un monde scolaire aux dimensions et au goût des adultes.

Une école pour tous

1210. On estime que, à cause de différents handicaps, 3% envir de la population enfantine ne fréquente pas l'école régulière. L'éco élémentaire reçoit donc 97% des enfants de chaque groupe d'âg Ce pourcentage pourrait être élevé légèrement si le personnel éta mieux préparé et si l'école était plus fonctionnelle. On devra accepter à l'école élémentaire tous les handicapés qui sont suscep tibles de suivre le programme. C'est à l'école élémentaire de to le monde que les handicapés auront l'avantage de se trouver milieu normal; et les autres élèves tireront des leçons utiles de présence parmi eux des faibles, des moins brillants, des handicapé ils prendront conscience de leur chance personnelle et des respo sabilités qui en découlent. L'école doit s'efforcer, dans toute mesure du possible, d'accepter les handicapés, si elle veut être u milieu de vie réel.

Diversité de formules

1211. Nous avons proposé, au chapitre de l'enseignement élémen taire, un cours à deux cycles, le premier groupant les classes 1ère, 2e et 3e, le second les classes de 4e, 5e et 6e. La maternel devra aussi dans la plupart des cas être logée à l'école élémentair On peut ainsi prévoir une construction scolaire à deux section celle de la maternelle et du premier cycle, celle du second cycl Mais on peut aussi envisager un ensemble composé de sections de pavillons déterminés par les exigences diverses du programm d'études.

La maternelle

1212. Etant donné l'âge des enfants de la maternelle, cette clas aura dans une bonne mesure son organisation propre. Nous avo proposé qu'une commission scolaire soit tenue d'ouvrir une clas

aternelle lorsqu'assez de parents le réclament pour constituer ux classes de 20 enfants. L'un de ces groupes sera reçu le matin, autre l'après-midi. Le même local suffira donc pour recevoir une uarantaine ou une cinquantaine d'enfants. Ce que nous avons dit r l'importance de construire et d'aménager des locaux à la taille s enfants de l'élémentaire vaut à plus forte raison dans le cas ceux de la maternelle. La salle de la maternelle doit se prêter divers groupements d'enfants: dans un coin, des petits feuilleront des livres d'images, ici d'autres dessineront, là d'autres xécuteront des jeux tranquilles développant la concentration et coordination, cependant que l'animatrice intéressera un autre roupe avec une belle histoire ou l'entraînera dans un chant. Le estiaire et la salle de toilette doivent être attenants au local; autant ue possible, on aménagera aussi un accès direct à la cour de récréation. Celle-ci sera partiellement couverte et sera équipée 'appareils de jeux impliquant la participation de plusieurs enfants. cause de notre climat inclément, les enfants de la maternelle oivent avoir accès à une salle de jeux.

Le cycle des 1ère, 2e et 3e

213. Au premier cycle du cours élémentaire, il est avantageux ue chaque classe ait son vestiaire, mais la salle de toilette pourra tre commune à toutes les classes. Aux salles de classe de ce cycle oit s'ajouter une salle de bibliothèque assez vaste pour recevoir au oins une quarantaine d'élèves. Ce local ou celui de la cafétéria evrait être aménagé pour servir aussi de salle de projection et 'audition. Un ou deux petits locaux supplémentaires seraient tiles pour favoriser l'enseignement correctif, les travaux d'équipe es écoliers et les réunions des professeurs. En 3e, on fournira ux élèves des chaises et des tables individuelles, car ils ont alors s'habituer à un peu de travail personnel. Mais on choisira un obilier qui ménage l'espace, qui se déplace facilement, qu'on peut rouper en carrés ou rectangles pour le travail d'équipe. On n'oubliera pas que le classement des élèves est censé être très souple t que les activités scolaires doivent être variées. Chacune des alles de classe pourrait s'aménager pour favoriser une activité articulière.

Le cycle des 4e, 5e et 6e

214. Une salle de bibliothèque plus vaste que celle du premier ycle doit s'ajouter aux salles de classe de ce second cycle. Dans e local ou à la cafétéria, devront trouver place les appareils néessaires à l'enseignement audio-visuel. L'initiation au travail anuel et l'initiation aux arts nécessiteront deux ateliers. Il faudra ussi disposer d'un ou deux petits locaux pour certains travaux articuliers de divers groupes d'élèves et pour ceux des professeurs. l n'y a toutefois pas de séparation étanche entre les deux cycles le l'élémentaire et les locaux de l'un pourront et devront servir à autre au besoin. On peut d'ailleurs, comme nous l'avons signalé,

concevoir la construction scolaire pour l'élémentaire sous forr
d'un ensemble de petits pavillons dont plusieurs pourraient êt
communs à toutes les classes de l'élémentaire.

Le gymnase

1215. Puisque c'est dès le début de la scolarité et tout au long
celle-ci qu'il faut dispenser l'éducation physique, on dotera l'écc
élémentaire d'un gymnase. Ce local pourra être de dimensio
moins importantes que celui de l'école secondaire, mais il dev
pouvoir servir à une classe entière à la fois. A chaque clas
il faudrait allouer au moins deux périodes hebdomadaires d'éd
cation physique. Dans une école élémentaire comptant une vin
taine de classes, le gymnase sera donc continuellement occupé
encore faudra-t il que chaque classe fasse à l'extérieur une périoc
ou une demi-période de son programme d'éducation physique. Da
nombre de cas, le fait que le gymnase sera pleinement emplo
pendant les heures de classe obligera à aménager un autre loc
comme salle de récréation. Le gymnase devra se compléter d't
vestiaire et de douches.

La cour de récréation

1216. Nous avons dit qu'il faudrait une cour de récréatic
attenante à la classe de l'éducation pré-scolaire. Les autres classe
ont aussi besoin d'une cour de récréation. Les garçons et les fill
du deuxième cycle en particulier s'y entraîneront à différents jeu
de balle qui feront partie de leur programme d'éducation physiqu
Les plus jeunes s'occuperont à des jeux plus simples de courses
de sauts. Il faut aménager une cour suffisamment grande pou
que plusieurs groupes puissent s'y livrer en même temps à d
jeux différents. Il serait utile d'organiser la surveillance nécessai
pour que la cour puisse être utilisée par des groupes d'enfant
après les heures de classe et les jours de congé.

Cafétéria à usages divers

1217. Le besoin d'une cafétéria dans une école élémentaire var
selon la localisation de l'école. Dans les régions rurales et dans l
petites villes, la distance entre l'école et leur foyer oblige beaucou
d'enfants à prendre le repas de midi à l'école. Même ailleurs, le fa
qu'un nombre grandissant de mères de famille travaillent hors d
foyer oblige à garder un certain nombre d'enfants à l'école
midi. Lorsqu'il faut une salle de cafétéria, il est possible de
prévoir pour de multiples usages. Il est souvent possible qu'u
cuisine centrale desserve plusieurs écoles: on apporte des repa
chauds aux diverses cafétérias. On n'a pas alors besoin de beaucou
d'espace en plus de la salle à manger; il ne faut que l'espace requi
pour servir les repas et pour laver la vaisselle. La cafétéria peu
ainsi être utilisée à d'autres fins avant et après le repas. Nou
avons vu dans une école d'une autre province une cafétéria dor
les tables se transformaient en un tournemain en banquettes :
local devenait ainsi salle d'assemblée ou de projection. On peu
aussi utiliser une cafétéria comme salle de musique.

218. Pour corriger le caractère trop livresque de l'enseignement, os écoles élémentaires doivent comporter un musée. Des spécimens our l'enseignement des sciences naturelles et certains appareils our l'enseignement élémentaire de la physique devraient être xposés et pourraient être empruntés pour certains cours. C'est là u'on pourrait trouver quelques petits laboratoires mobiles. Ce usée pourrait par exemple occuper une salle qui constituerait un ot intérieur avec murs de verre : ainsi les étalages seraient vus des rridors. On connaît aussi les vitrines installées dans les couloirs. e budget annuel de l'école devra prévoir une allocation pour le aintien et le développement du musée, comme il le fera pour la ibliothèque. Ajoutons que le musée devrait comporter des spéciens vivants : plantes, poissons rouges, canaris qui égaieront l'école u même temps qu'ils illustreront certaines leçons.

Le musée scolaire

219. Une école doit mettre à la disposition des professeurs des caux où ils peuvent faire leur travail personnel, leur travail équipe et avoir l'occasion de se rencontrer et de se mieux connaître s uns les autres. Si on veut que les maîtres travaillent efficaement et fassent vraiment équipe, il faut leur aménager des locaux ttrayants et confortables où ils se plairont à travailler, à se réunir, mettre en commun leurs expériences. Ces locaux devraient comorter vestiaire, salle de toilette, salle d'assemblée et salon.

Les locaux des professeurs

220. On groupera dans une section de l'école les locaux de la irection et de l'administration. Le hall de l'entrée principale onstituera une salle d'attente communiquant avec le local du crétariat et avec le bureau du principal. Il n'est pas nécessaire ue ce bureau soit vaste ou richement meublé ; mais il faut y créer ne ambiance discrète, favorable aux entrevues avec les élèves, avec s professeurs, avec les parents. Ces entrevues sont souvent diffiiles et le bureau du principal doit favoriser la détente. Le magasin colaire pourrait être attenant à la salle de récréation et la clinique édicale au local de la maternelle. Le local de la clinique sera ménagé de façon à accommoder l'infirmière, le médecin, le denste, l'oculiste et sera meublé d'un divan où un enfant malade ourra se reposer en attendant qu'on le reconduise chez lui. On révoira enfin un bureau à l'intention de l'orienteur, du travailleur cial, du psychologue scolaire, lorsque l'un ou l'autre sera à l'école.

L'administration

221. Le service d'entretien de l'école doit disposer de son local: n y garde le matériel nécessaire et on y fait les réparations. Dans installation du chauffage, de l'éclairage et de la ventilation comme ans l'achat du nécessaire pour les réparations et pour le nettoyage, n se souviendra que l'économie de l'achat des matériaux de moindre ualité peut être complètement annulée par des frais plus élevés 'entretien.

L'entretien

III

L'école secondaire polyvalente

Les deux cycles de l'école secondaire

1222. Dans une société démocratique, l'école secondaire doit r pondre à tous les besoins de formation de la population adolescent C'est pourquoi elle doit être polyvalente. Elle doit évidemme recevoir tous les jeunes qui sont sujets à l'obligation de la fr quentation scolaire. Mais si elle répond vraiment à leurs besoir si elle sait être intéressante et stimulante, nul doute que la gran majorité des étudiants y resteront pour compléter leur formatio même lorsqu'ils auront dépassé l'âge de la fréquentation obligatoir Nous avons proposé que le cours secondaire dure cinq ans, et qu se divise en deux cycles: le premier comprenant les classes de 7 8e et le second, les classes de 9e, 10e et 11e. L'étudiant entrera à secondaire à 12 ans, dans la plupart des cas, et il en sortira à ou 18 ans. Il y a beaucoup de différences entre un élève de 12 a et un élève de 18 ans; physiquement, mentalement, affectivemer le second a beaucoup d'avance sur le premier. Ce n'est donc pa sans raison que nous proposons deux cycles, l'un groupant l élèves de 12 à 14 ou 15 ans, le second groupant les élèves de 15 18 ans. Mais si l'on peut admettre que quelques écoles secondair ne comportent que le premier cycle, il faudra que les écoles donnar le second cycle comportent aussi le premier. Autrement le jeu d options ne serait pas entièrement possible.

Les effectifs

1223. L'école secondaire polyvalente ne peut offrir la diversi des enseignements et des services, si elle ne compte une popula relativement considérable. L'insuffisance de la population d'u grand nombre de nos écoles secondaires actuelles n'a pas beso d'être démontrée. Dans une école secondaire polyvalente, on off des cours obligatoires, mais on doit aussi offrir un nombre cours-options qui peut être important si vraiment on veut répond à la diversité des besoins et des intérêts. Il faut tout de même u nombre minimum d'élèves pour justifier l'organisation d'un cour le coût de l'enseignement est en cause. Il nous semble qu faut établir comme norme minimum une inscription, dans ch que année du cours, de 20 élèves par matière enseignée. Il résulte que la population d'une école secondaire polyvalente gra dit avec la diversification de son enseignement. À ce compte, u inscription de 600 élèves est insuffisante, et il faut réunir au moi 1000 élèves, pour une école secondaire donnant les cinq années programme. Mille élèves répartis dans un cours de cinq ans, ce donne une moyenne de 200 élèves pour chacune des années du cour À 20 élèves par matière enseignée, on ne peut organiser que enseignements par degré, y compris les enseignements de bas Quant il est question d'écoles secondaires de 3,000 élèves, beaucou de gens s'inquiètent. Évidemment, dans une telle école, le princip

connaîtra pas tous les élèves, mais rien n'empêche que chacun es élèves y soit connu et suivi par un ou plusieurs professeurs, uant le rôle de tuteurs. Ce qui déterminera les effectifs minimum 'une école secondaire, c'est la possibilité d'organiser tous les enseiements et tous les services nécessaires. Le maximum sera atteint rsqu'il deviendra nécessaire de dédoubler les enseignements et s services.

L'utilisation de l'école

224. Le nombre d'heures de classe chaque jour et la durée de nnée scolaire sont des facteurs qui influent sur le coût de l'enignement et sur les plans des constructions scolaires. On peut r exemple songer à des formules de rotation d'élèves. Certaines xpériences sont en cours: par exemple l'école reçoit la moitié des lèves de 8 heures a.m. à 3 heures p.m. et l'autre moitié de 3 eures p.m. à 8 heures p.m. L'école ne reçoit donc que la moitié es élèves à la fois, les cours donnés durant la première partie de journée étant répétés durant la deuxième partie. On peut se ispenser ainsi d'agrandir une école. Mais c'est là une utilisaon qui est surtout réalisable dans les grandes concentrations rbaines. Il semble bien que, généralement, il faut travailler elon l'horaire habituel en essayant d'en tirer meilleur parti. L'école secondaire devrait être en activité dès 8 heures 30 le matin t le rester jusqu'à 5 heures 30 l'après-midi, cet horaire comportant on seulement les périodes de cours, mais aussi celles des récréations t celles des diverses activités. On pourrait remettre en question semaine de classe de cinq jours, mais c'est inutile puisque la emaine de travail des adultes a elle-même été réduite à cinq jours. l y a peut-être quelque chose à gagner du côté de la durée de 'année scolaire: nous avons proposé qu'elle soit de 200 jours. Mais ette mesure n'a pas d'effet sur les besoins de la construction colaire.

Variété de locaux

225. L'école secondaire doit être construite pour favoriser la nise en vigueur d'un programme d'études diversifié, qui invite les lèves au travail personnel et au travail d'équipe, qui vise à eur donner des occasions de formation dans le domaine des langues, les sciences, des arts et dans celui de la technique. L'école secondaire doit favoriser le régime des options en vertu duquel la classe raditionnelle n'existe plus, les groupes se faisant et se défaisant, le période en période, selon les rythmes et selon les choix des lèves. L'école secondaire ne peut donc être un simple assemblage le salles de cours toutes semblables. Il sera souvent avantageux le la construire en plusieurs pavillons groupés sur un même camus : pavillon des cours, pavillon des ateliers, pavillon de la bibliothèque, etc. De toute façon il faut à l'école secondaire de nombreuses salles de cours de dimensions régulières et plusieurs salles plus grandes; il faut aussi des laboratoires de sciences, de langues, de géogra-

phie, il faut des ateliers de technique et des ateliers d'arts, il faut ur bibliothèque, un gymnase, des salles de travail, d'audition, de pr jection, il faut une cafétéria. L'enseignement correctif, l'enseigne ment d'enrichissement, les activités para-scolaires pourront sa doute utiliser à leurs heures les locaux de l'enseignement régulie Mais il faudra avoir prévu que tout cela doit trouver place à l'éco secondaire, selon des normes conformes aux principes d'une sai économie et d'une sage planification. Le service d'orientation, service social, le service médical, le service psychologique et dans le écoles catholiques, l'aumônier disposeront dans l'école secondai de bureaux appropriés.

La bibliothèque

1226. La bibliothèque est le coeur de l'école secondaire. Dans u établissement recevant de 1,200 à 1,500 étudiants, la bibliothèqu sera un vaste local où 150 élèves pourront travailler en même temp On devra y trouver plusieurs milliers de volumes, dont une parti constituant une abondante documentation sur les matières au pr gramme. Elle recevra aussi de nombreux périodiques. On peut pa exemple songer à un local à trois sections ou à trois niveaux: la pr mière section sera celle des revues et journaux et sera normalemen la plus animée; la deuxième section sera celle des lectures de loisi et de culture; la dernière section sera celle du travail et comporter quelques petits bureaux fermés. L'école secondaire a évidemmen besoin d'un bibliothécaire pour qui on aménagera aussi un bureau On situera la bibliothèque dans l'école et on en soignera l'acoustiqu de façon à la mettre le plus possible à l'abri du bruit causé par l va-et-vient de la population étudiante.

Les salles de cours

1227. On aménagera à l'école secondaire des salles pour 15 élève mais aussi d'autres pour 100 élèves. Certains cours peuvent êtr communs à plusieurs groupes; quelques enseignements nécessite ront la formule du travail en équipe, celle du séminaire, parfoi celle de l'entrevue. En construisant l'école secondaire polyvalente il faut être bien conscient que l'ère des techniques audio-visuelle ne fait que commencer et qu'elle rendra possible l'utilisation simul tanée d'un même local pour des enseignements différents. Dan certains grands établissements scolaires américains, des étudiant réunis dans un même local peuvent suivre des cours différents mund d'écouteurs, l'un d'eux se relie à un magnétophone qui lu déroule le cours dont il a besoin cependant que son voisin de droit en écoute un autre et que celui de gauche reçoit l'enseignement dans une autre matière. La télévision et particulièrement la télé vision en circuit fermé n'a pas non plus révélé toutes ses possibi lités pour fins d'enseignement ni quelles modifications elle peut entraîner dans l'aménagement des salles de cours.

Les laboratoires

1228. Les écoles secondaires qui ont été construites récemment sont dotées de bons laboratoires. L'enseignement de la physique,

lui de la chimie et celui des langues supposent des laboratoires nçus pour qu'une quarantaine ou une cinquantaine d'élèves à la fois issent faire leurs propres expériences. Même en dehors des ures de travaux inscrits à l'horaire, il faudrait garder les labotoires ouverts et sous surveillance, afin que des étudiants puissent revenir effectuer du travail personnel. Un amphithéâtre d'une ntaine de places est nécessaire et on pourrait aussi en aménager ou deux autres de moindres dimensions.

Les ateliers

229. Puisque l'école secondaire polyvalente comporte un enseiement technique de base pour tous et un enseignement technique r cours-options, elle doit être équipée d'ateliers. Il faudra voir els ateliers de l'école technique actuelle pourront être utilisés, et els autres ateliers il faudra y ajouter pour compléter l'école secoire polyvalente. Les ateliers seront peut-être assez importants dans e école secondaire complète pour justifier une construction à part; tte solution sera parfois avantageuse, puisque les ateliers s'amégent souvent plus facilement dans des constructions s'apparentant de vastes hangars plutôt que dans l'édifice scolaire principal. école secondaire devra aussi comporter des locaux pour l'enseiement des arts plastiques, et d'autres locaux bien insonorisés ur l'enseignement de la musique et du chant.

Le gymnase et la cour de récréation

230. Il n'est pas nécessaire de démontrer que l'école secondaire besoin d'un vaste gymnase et d'un terrain de jeu extérieur, bien uipés, qu'on visera à utiliser au maximum, aussi bien le soir que jour, aussi bien en fin de semaine que pendant les jours de classe. éducation physique comporte normalement des exercices extéeurs et des activités sportives : il faut aménager en conséquence s espaces requis pour les sports de plein air. Par ailleurs, la locaation et l'insonorisation du gymnase devront retenir l'attention, on ne veut pas que les activités de l'éducation physique troublent travail dans les salles de cours. Le gymnase pourrait comporter e scène et le mobilier requis pour transformer la pièce en salle assemblée, en théâtre ou en salle de concert.

La cafétéria, les locaux divers

231. Ce que nous avons dit de la cafétéria de l'école élémentaire ut aussi à l'école secondaire : cette salle devra être conçue de çon qu'on puisse l'utiliser à d'autres fins avant et après le repas de idi. De même le besoin de locaux administratifs, de locaux pour les ofesseurs et pour les spécialistes, d'une pièce abritant un musée olaire, d'une salle de clinique médicale, etc. que nous avons gnalé pour l'école élémentaire devra être transposé à l'école sendaire.

Consultation

232. Nous ne saurions indiquer ici en détail ce que doit être aménagement d'une école secondaire polyvalente pour répone à tous les besoins pédagogiques et administratifs. Le

ministère et les commissions scolaires devront constituer à cet fin des comités consultatifs dans lesquels les enseignants seron nous l'espérons, largement représentés.

Internats et maisons d'étudiants

1233. Dans les régions rurales, on parle de plus en plus de pe sionnats de semaine pour héberger près de l'école secondaire l élèves qui, autrement, auraient chaque jour à parcourir de longu distances. L'évolution des conditions de la vie familiale et de vie sociale est de nature à rendre la formule de l'internat souha table dans un nombre grandissant de cas. Alors que l'adolesce cherche momentanément à se dégager du cadre familial et alo qu'il recherche la compagnie des jeunes de son âge, le pensionn présente, à côté de certains inconvénients, des avantages très réel Mais il faudrait concevoir une formule d'internat qui assure présence d'éducateurs au milieu des jeunes et qui évite de constitu des groupes trop nombreux à l'intérieur desquels l'élève se sen perdu ou étranger. Nous pensons à la formule des pavillons, chact d'eux étant occupé par un nombre restreint de jeunes placés sou la surveillance d'un éducateur résidant. On reconstitue ainsi u cadre familial, mais dans un ensemble très propice à la formatio et au développement de l'autonomie personnelle.

Conclusion et recommandations

1234. Pour que la réforme pédagogique que nous avons propos ne soit pas handicapée par l'aménagement, nous formulons l recommandations qui suivent.

(385) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio définisse avec précision, en collaboration avec l commissaires d'écoles et les enseignants, ce que do être l'aménagement d'une école élémentaire et d'un école secondaire polyvalente pour répondre à tou les besoins pédagogiques et administratifs.

(386) Nous recommandons que l'école élémentaire so constituée de plusieurs pavillons ou de plusieu sections à l'intérieur d'un même bâtiment, de façon à permettre des groupements par cycle ou pa activité.

(387) Nous recommandons que, en plus des salles de classe l'école élémentaire dispose de quelques locaux part culiers: salles de travail pour les élèves et salles d travail pour les équipes de professeurs.

(388) Nous recommandons que chacun des cycles de l'écol élémentaire possède une bibliothèque où pourron trouver place une quarantaine d'élèves à la fois

(389) Nous recommandons que l'école élémentaire com porte un gymnase et une salle de récréation.

90) Nous recommandons que la section de la direction et de l'administration d'une école comprenne : une salle pour les fonctions administratives de l'école, un bureau pour le principal, une clinique médicale, un magasin scolaire, un bureau à la disposition des services.

91) Nous recommandons que les locaux des professeurs dans une école comportent une salle de réunion et un petit salon.

92) Nous recommandons que l'école élémentaire et l'école secondaire comprennent un musée équipé pour l'enseignement des sciences à ce niveau.

93) Nous recommandons que l'école secondaire soit construite de façon à faciliter l'enseignement polyvalent et un régime d'options.

94) Nous recommandons que, dans la mesure du possible, l'école secondaire polyvalente soit conçue comme un campus composé de plusieurs pavillons.

95) Nous recommandons que l'école secondaire polyvalente soit dotée d'une bibliothèque où au moins 10% des élèves pourront travailler à la fois.

95) Nous recommandons que l'école secondaire polyvalente comprenne des laboratoires de sciences et des laboratoires de langues.

97) Nous recommandons que les salles de cours de l'école secondaire polyvalente soient de dimensions variées, pour permettre divers regroupements des élèves.

98) Nous recommandons que l'école secondaire comporte les ateliers d'arts et de techniques requis par la polyvalence de l'enseignement.

99) Nous recommandons que la cafétéria de l'école élémentaire ou de l'école secondaire se prête à de multiples usages.

00) Nous recommandons que la cour de récréation de l'école secondaire soit aménagée pour permettre les exercices de plein air.

01) Nous recommandons que le gymnase de l'école secondaire soit utilisé le soir comme le jour, en fin de semaine comme durant les jours de classe.

(402) **Nous recommandons que, s'il y a lieu de construir des internats ou pensionnats près d'une école secon daire régionale, on aménage des pavillons qui favo risent une sorte de vie de famille sous la surveillanc d'éducateurs.**

FIN DE LA DEUXIÈME PARTIE DU RAPPORT

ET DU

TOME II

LES RECOMMANDATIONS SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET LES SERVICES ÉDUCATIFS

RGANISATION ET ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT ET DES PROGRAMMES

193) Nous recommandons que la proportion de l'horaire, dans l'ensemble des études, qui sera consacrée: a) aux arts et aux disciplines de l'expression, b) aux sciences de la nature et de l'homme, c) aux disciplines de synthèse et au développement global de l'élève, soit déterminée par le service d'orientation en fonction des aptitudes et des goûts de l'enfant et de la carrière vers laquelle il se dirige.

194) Nous recommandons que le tuteur ou le groupe de tuteurs ait pour fonction de s'assurer de la qualité du travail de chacun des élèves dont il a la responsabilité, d'aider chacun dans les difficultés qu'il pourrait rencontrer.

195) Nous recommandons que soit favorisée la collaboration entre parents et maîtres en vue d'un progrès harmonieux du système scolaire, de l'organisation d'activités favorables au bien-être et au développement de l'enfant, d'échanges fructueux de points de vue et de renseignements tout particulièrement en ce qui concerne l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant.

LA LANGUE MATERNELLE

196) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation accorde une priorité à l'enseignement de la langue maternelle et prenne les mesures nécessaires pour assurer la formation, le recrutement et le perfectionnement des enseignants chargés de cette matière.

197) Nous recommandons que le personnel enseignant de tous les niveaux ne soit admis à exercer la profession d'enseignant qu'après avoir subi un examen écrit et oral de langue maternelle.

198) Nous recommandons que les enseignants du niveau préscolaire et du niveau élémentaire soient formés au dépistage des difficultés d'apprentissage de la lecture et des divers défauts de langage et puissent orienter les enfants atteints de ces handicaps vers les services correctifs appropriés.

(199) Nous recommandons que les facultés des sciences de l'éc
cation et les facultés de lettres, en collaboration avec
direction de l'enseignement de la langue maternelle
ministère de l'Éducation, fassent des recherches sur
méthodes d'apprentissage de la lecture.

(200) Nous recommandons que l'enseignement de la langue n
ternelle accorde une grande importance à la langue pari
que les écoles soient dotées de l'équipement requis et q
les enseignants soient initiés à l'utilisation la plus effic
possible de cet équipement.

(201) Nous recommandons que les élèves du niveau élémenta
aient à lire un minimum de 15 albums ou volumes p
année; que les élèves du niveau secondaire aient à lire
minimum de 30 volumes par année choisis par eux dans u
liste de cent ou deux cents volumes.

(202) Nous recommandons que l'on organise des colloques, cou
de fins de semaines, cours d'été, services d'information s
l'enseignement de la langue maternelle.

(203) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation annon
que, à partir d'une date précise déterminée par lui, l'ens
gnement de la langue maternelle au niveau secondaire se
confié à des licenciés en cette matière.

(204) Nous recommandons que, dans chaque région, un organis
teur de l'enseignement de la langue maternelle, bien qualif
ait juridiction sur cet enseignement dans les écoles éléme
taires et droit de regard sur la qualité de la langue utilis
dans les autres enseignements.

(205) Nous recommandons que tous les manuels utilisés dans l
écoles de la province soient examinés par un comité géné
des manuels composé de linguistes, de spécialistes dans l
arts plastiques et les arts graphiques et de critiques lit
raires.

(206) Nous recommandons que l'on fasse au plus tôt un exam
des manuels de français actuellement en usage dans l
écoles, afin de ne conserver que ceux dont la qualité e
satisfaisante, et afin de remplacer les autres, pour le momer
par de bons manuels de France ou d'ailleurs, et que l'
organise un concours pour recruter de bons auteurs
manuels.

207) Nous recommandons que des méthodes pour l'enseignement de la phonétique, pour la lutte contre l'anglicisme, soient étudiées et expérimentées par des groupes de spécialistes nommés à cet effet.

208) Nous recommandons que le mode de présentation de la littérature canadienne aux élèves des divers niveaux fasse l'objet de recherches et d'études.

209) Nous recommandons qu'un organisateur de l'enseignement du français soit nommé, avec un mandat de trois ans, au ministère de l'Éducation, qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif et à travailler en collaboration avec l'Office de la langue française du ministère des Affaires culturelles.

210) Nous recommandons qu'un organisateur de l'enseignement de l'anglais soit nommé par le ministère de l'Éducation pour un mandat de trois ans et qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif.

211) Nous recommandons que la législature du Québec soit invitée à promulguer des lois et règlements pour faire reconnaître et respecter partout le français dans les documents administratifs, la publicité et l'affichage, dans les services publics, l'hôtellerie, le commerce et l'industrie.

LANGUES ÉTRANGÈRES ANCIENNES ET MODERNES

212) Nous recommandons qu'on prévoie, dans chaque école secondaire, un système d'options assurant un choix vraiment libre entre l'étude du grec, celle du latin et celle d'au moins deux langues vivantes à part le français et l'anglais et qu'aucun élève ne soit tenu d'étudier le grec ou le latin.

213) Nous recommandons que les universités organisent ou développent un département et un centre de recherches consacrés à la didactique des langues vivantes et des langues anciennes.

214) Nous recommandons qu'on autorise, comme cours-options en langues vivantes, des cours-options en espagnol, en allemand,

en italien, en russe, en hébreu, en arabe, en chinois ou
japonais, ou en toute autre langue dont une école pe
justifier l'enseignement, certains de ces enseignemen
faisant l'objet d'expériences surveillées.

(215) Nous recommandons que chaque élève soit obligé d'étudi
d'abord comme langue seconde, de préférence à toute lang
ancienne ou moderne, soit le français, soit l'anglais.

(216) Nous recommandons que tout professeur de langue ancien
ou moderne soit détenteur d'une licence composée pour u
moitié d'une forte spécialisation dans la langue à enseign
et, pour l'autre moitié, d'une spécialisation dans la lang
maternelle et dans la didactique des langues.

(217) Nous recommandons qu'une commission scolaire ait la liber
d'engager, quand elle le juge utile, un professeur bien qu
lifié dans l'enseignement d'une langue vivante, quelles q
soient l'allégeance religieuse ou les croyances de ce pr
fesseur, pourvu que celui-ci soit disposé à respecter la f
de ses élèves et à éviter les controverses religieuses.

(218) Nous recommandons que l'enseignement obligatoire de l'a
glais, dans les écoles de langue française, ne commence qu'
5e année, mais que les écoles élémentaires possédant le pe
sonnel qualifié et spécialisé puissent offrir une premiè
initiation à l'anglais dès la 2e ou 3e année du cours et
possibilité de poursuivre cet apprentissage jusqu'au nive
secondaire à raison de 10 ou 15 minutes par jour.

(219) Nous recommandons que la préparation à l'enseignement d
français ou de l'anglais comme langues secondes comport
au moins dans une ou deux universités, une formation soci
psychologique et culturelle.

(220) Nous recommandons que soit nommé au ministère de l'Éd
cation, un organisateur de l'enseignement des langues viva
tes, un organisateur de l'enseignement des langues ancienne
un organisateur de l'enseignement de l'anglais comme lang
seconde et un organisateur de l'enseignement du franç
comme langue seconde, chacun d'eux étant assisté d'u
comité consultatif compétent.

LA FORMATION MUSICALE

(221) Nous recommandons que les programmes d'éducation mus
cale pour tous comportent au moins une période par semain

au niveau élémentaire et durant les deux premières années du secondaire.

(222) Nous recommandons que l'on offre, durant les trois dernières années du cours secondaire, un cours-option ordinaire en musique, de deux périodes par semaine, et un cours-option concentré, de quatre périodes, celui-ci conduisant à un certificat après la 11e année.

(223) Nous recommandons que l'on intensifie, par cours d'été et, dans les villes, par cours du soir et de fin de semaine, pour les enseignants de l'élémentaire, l'initiation aux méthodes Ward, Orff-Bergese, Martenot ou à toute autre méthode reconnue par l'UNESCO et par les congrès internationaux.

(224) Nous recommandons que l'on exige, le plus tôt possible, que l'enseignement musical au niveau secondaire soit donné par des licenciés, ou par des titulaires du brevet d'aptitude pédagogique du Conservatoire.

(225) Nous recommandons que l'on favorise, par des bourses, le recrutement et la formation du personnel enseignant nécessaire pour l'enseignement de la musique.

(226) Nous recommandons que les cours-options en musique soient offerts uniquement dans des institutions bien équipées en personnel, en salles de musique et en instruments.

(227) Nous recommandons que l'on confie la responsabilité de l'enseignement musical, jusqu'après la 13e année, à un organisateur provincial de l'enseignement de la musique, au ministère de l'Éducation, dont le mandat sera de trois ans, renouvelable.

(228) Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'enseignement musical soit assisté par un comité consultatif composé d'un nombre égal de spécialistes de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement élémentaire.

(229) Nous recommandons que le Conservatoire de musique de la province soit rattaché au ministère de l'Éducation.

LES ARTS PLASTIQUES

(230) Nous recommandons que les programmes d'études comportent au moins une période obligatoire par semaine de for-

mation aux arts plastiques, au niveau élémentaire et a
niveau secondaire.

(231) Nous recommandons que l'on offre, durant les trois dernière
années du cours secondaire et au niveau de l'institut, u
cours-option ordinaire de deux périodes par semaine en art
plastiques, et un cours-option intensif de quatre période
par semaine.

(232) Nous recommandons que l'enseignement des arts plastique
au niveau secondaire soit donné par des enseignants qu
lifiés et dûment diplômés.

(233) Nous recommandons qu'aucune école secondaire ne soi
autorisée à offrir l'enseignement des arts plastiques si ell
n'a pas le personnel compétent, et si elle ne possède pas de
ateliers convenablement équipés.

(234) Nous recommandons que les cours-options en arts plastique
et, au besoin, l'enseignement des arts plastiques dans le
deux premières années du secondaire, soient concentrés pou
le moment dans quelques écoles et instituts bien équipés e
personnel enseignant et en ateliers.

(235) Nous recommandons que le ministère favorise l'expansio
dans les écoles de Beaux-Arts, de la section qui prépare l
personnel enseignant.

(236) Nous recommandons que, dans les écoles secondaires, le pr
fesseur d'art ait le droit d'être consulté sur la décoration d
l'école, sur le choix des gravures et reproductions servant
l'ornementation ou à l'enseignement.

(237) Nous recommandons que l'on nomme, à la Direction de
programmes du ministère de l'Éducation, un organisateu
provincial de l'enseignement des arts plastiques, que celui-c
soit conseillé par un comité consultatif composé d'un nombr
égal de professeurs des Beaux-Arts, de professeurs d'art
plastiques au niveau secondaire, et de conseillers artistique
du niveau élémentaire.

L'ÉDUCATION CINÉMATOGRAPHIQUE

(238) Nous recommandons que l'éducation cinématographique soi
inscrite, le plus tôt possible, dans nos programmes scolaire

à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours-options.

(239) Nous recommandons qu'un organisateur provincial de l'éducation cinématographique soit nommé au ministère de l'Éducation et qu'il puisse s'entourer d'un comité consultatif compétent.

(240) Nous recommandons que cet organisateur ait pour fonction d'organiser, en collaboration avec les organismes appropriés, la formation des professeurs en éducation cinématographique, d'encourager les commissions scolaires à offrir cet enseignement dès qu'elles pourront engager le personnel compétent.

(241) Nous recommandons que, à partir de 1970, l'éducation cinématographique ne soit confiée qu'à des enseignants qualifiés dans cette spécialité.

(242) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles établisse, à l'intention des écoles, une cinémathèque comprenant les principales oeuvres du cinéma mondial.

LES MATHÉMATIQUES

(243) Nous recommandons que, après expérimentation dans certaines écoles-pilotes, une initiation aux rudiments de la mathématique des ensembles soit donnée dès la première année du cours élémentaire.

(244) Nous recommandons que, après expérimentation dans certaines écoles-pilotes, une initiation à la logique mathématique soit donnée dès la quatrième année du cours élémentaire.

(245) Nous recommandons que les diverses branches de la mathématique soient enseignées comme formant un tout, et toujours en relation très étroite avec l'enseignement des sciences.

(246) Nous recommandons que le cours secondaire comporte, par cours-options, une initiation au calcul des probabilités, aux méthodes statistiques, à l'algèbre linéaire et au calcul différentiel et intégral.

(247) Nous recommandons que chaque commission scolaire régionale s'assure, le plus tôt possible, les services d'un licencié

en mathématiques, qualifié en pédagogie, et lui confie l
direction de l'enseignement des mathématiques.

(248) Nous recommandons que l'on confie l'enseignement des ma
thématiques au niveau secondaire à des licenciés et à de
détenteurs du Diplôme d'études supérieures en mathéma
tiques.

(249) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation adopt
des mesures d'urgence pour favoriser la formation du per
sonnel qualifié pour l'enseignement des mathématiques
tous les niveaux.

(250) Nous recommandons que l'élaboration et la constante mis
à jour des programmes de mathématiques soient confiées
une équipe comprenant des professeurs des facultés de
sciences, des facultés des sciences de l'éducation et des pro
fesseurs expérimentés du niveau élémentaire et secondaire

(251) Nous recommandons que le service des programmes comport
un organisateur de l'enseignement des mathématiques, assist
d'un comité consultatif.

(252) Nous recommandons qu'on intensifie les recherches sur le
méthodes d'enseignement des mathématiques à tous le
niveaux, en s'inspirant des nombreuses études faites au
États-Unis, en Europe et par des organismes internationaux

LES SCIENCES

(253) Nous recommandons que la formation scientifique, pou
toute la durée du cours secondaire, comporte en moyenne un
période par jour pour tous les élèves et des cours-option
plus intensifs.

(254) Nous recommandons que tout l'enseignement scientifiqu
s'appuie sur l'observation et l'expérimentation et qu'il s
concentre sur les principes fondamentaux plutôt que su
l'accumulation des connaissances.

(255) Nous recommandons qu'un enseignement scientifique sérieu
soit donné dans toutes nos écoles, dès la première anné
d'études et durant tout le cours élémentaire et que l'on con
sacre au moins une heure par jour à cette initiation aux
principes généraux de la science.

256) Nous recommandons que l'enseignement élémentaire des sciences comporte des activités extérieures: excursions, herborisation, visites de jardin zoologique ou botanique, de fermes, d'industries.

257) Nous recommandons que, pour favoriser un enseignement des sciences conforme aux principes de l'école active, chaque école élémentaire possède un laboratoire mobile, et chaque école secondaire, des laboratoires de chimie, de physique et de biologie.

258) Nous recommandons que le travail de laboratoire vise avant tout à habituer l'élève à voir les problèmes, à trouver des manières de les résoudre, à rattacher les problèmes et l'expérimentation aux principes généraux et qu'il développe en chacun la précision, l'habileté manuelle et la dextérité, la curiosité, l'émerveillement, l'initiative, l'imagination, l'intuition, l'objectivité.

259) Nous recommandons que l'on offre aux enseignants de l'élémentaire actuellement en fonction, des cours d'été sur l'enseignement des sciences aux enfants et que les facultés des sciences de l'éducation, en collaboration avec les facultés des sciences, fassent de la recherche sur cet enseignement.

260) Nous recommandons que toute école secondaire possède un personnel qualifié et dispose de l'équipement requis, laboratoires, bibliothèques, films, etc., pour enseigner les sciences de façon efficace.

261) Nous recommandons qu'on accorde une attention particulière au programme de sciences et à l'enseignement scientifique en 7e et 8e années, à l'âge où se dessinent déjà les aptitudes de chacun.

262) Nous recommandons que les programmes de l'enseignement secondaire prévoient, pour toutes les années d'études, des cours de sciences de deux niveaux différents de concentration.

263) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation favorise la formation du personnel qualifié pour l'enseignement des sciences, en amplifiant le système de bourses, de prêts comportant un engagement à enseigner, qu'il prévoie des cours de perfectionnement pour les enseignants, et exige que tout enseignant du secondaire possède, à partir de 1970, une licence spécialisée.

(264) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation assure une constante mise à jour des programmes de sciences, qu'il confie cette mise à jour à des équipes de spécialistes fréquemment renouvelées et comprenant toujours des professeurs des facultés des sciences et des psycho-pédagogues.

(265) Nous recommandons que la Direction des programmes comporte un organisateur de l'enseignement scientifique, assisté d'un comité consultatif de spécialistes.

(266) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation favorise:

a) la production au Québec de revues, livres et manuels scientifiques;

b) l'importation de bons ouvrages scientifiques de langue française, spécialement pour les classes élémentaires;

c) la traduction et l'adaptation d'ouvrages de langue anglaise qui seraient jugés utiles;

d) la diffusion de toutes les publications scientifiques de tous les niveaux;

e) la multiplication d'associations scientifiques pour la jeunesse: jeunes naturalistes, jeunes scientifiques, clubs 4-H, etc.

LA GÉOGRAPHIE

(267) Nous recommandons que tous les enseignants de l'élémentaire reçoivent une formation convenable pour l'enseignement de la géographie et puissent bénéficier de l'aide et des conseils d'un spécialiste.

(268) Nous recommandons qu'au niveau secondaire l'enseignement de la géographie soit confié à des licenciés.

(269) Nous recommandons que toute école secondaire soit dotée d'un laboratoire de géographie et de l'équipement approprié.

(270) Nous recommandons qu'au niveau pré-universitaire et professionnel, l'enseignement de la géographie soit confié à des titulaires d'un Diplôme d'études supérieures dont la formation comportera une sérieuse initiation aux sciences sociales et économiques.

271) Nous recommandons qu'un organisateur provincial, assisté d'un comité consultatif, ait, au ministère de l'Éducation, la responsabilité des programmes et des méthodes d'enseignement pour la géographie, de la diffusion et de la préparation des manuels et du matériel didactique requis, ainsi que de la publicité destinée à assurer le recrutement des futurs enseignants.

L'HISTOIRE

272) Nous recommandons que les programmes d'histoire générale et les programmes d'histoire du Canada soient les mêmes, dans leurs grandes lignes, pour les écoles françaises et les écoles anglaises.

272) Nous recommandons que les programmes et la didactique pour l'enseignement de l'histoire visent à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés.

274) Nous recommandons que l'on nomme, au ministère de l'Éducation, un organisateur de l'enseignement de l'histoire, et qu'on l'autorise à s'entourer d'un comité consultatif de spécialistes.

275) Nous recommandons que l'organisateur de l'enseignement de l'histoire ait pour fonction de coordonner toutes les initiatives en ce domaine, de faire examiner ou préparer les manuels d'histoire et le matériel didactique, de veiller à l'élaboration des programmes et de la didactique pour l'enseignement de l'histoire, d'aider au recrutement du personnel requis.

LES SCIENCES DE L'HOMME

276) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation nomme immédiatement un organisateur de l'enseignement des sciences de l'homme et des enseignements pratiques qui s'y rattachent.

277) Nous recommandons que cet organisateur s'entoure des spécialistes requis et qu'il suive de près les développements dans la didactique des sciences sociales aux États-Unis.

(278) Nous recommandons qu'un comité de spécialistes et de cher cheurs en sciences de l'homme soit chargé de l'élaboratio d'une didactique adaptée à notre milieu.

(279) Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'ensei gnement des sciences de l'homme élabore, en collaboratio avec des spécialistes du monde du travail, des sociologues e des psychologues, le programme d'un cours sur l'humanism du travail.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

(280) Nous recommandons que l'éducation physique soit obligatoir à tous les niveaux de l'enseignement, jusqu'après la 13 année, durant au moins deux heures par semaine.

(281) Nous recommandons, comme mesure temporaire, que le titulaires actuels des classes élémentaires soient encouragé à suivre des cours d'été de perfectionnement en éducatio physique.

(282) Nous recommandons que chaque commission scolaire régio nale confie la direction de l'éducation physique au niveau élémentaire à un spécialiste qualifié.

(283) Nous recommandons que, le plus tôt possible, l'éducatio physique au niveau secondaire soit confiée à des spécialiste possédant une licence dans cette branche.

(284) Nous recommandons qu'on accorde priorité, dans la distri bution du personnel qualifié et de l'équipement requis, au écoles des quartiers pauvres des villes.

(285) Nous recommandons que soit nommé à la Direction des pro grammes du ministère de l'Éducation, un organisateur d l'éducation physique, qui ait la responsabilité de faire pré parer et faire reviser les programmes et d'en faire surveille l'application.

(286) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation établisse des normes au sujet des locaux et de l'équipement d'éducatio physique requis dans les écoles nouvelles et pourvoie au réaménagement des écoles existantes en fonction des exi gences de cette discipline.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU NIVEAU SECONDAIRE

87) Nous recommandons que les enseignements technique, agricole, commercial et ménager de niveau secondaire soient intégrés à l'enseignement des écoles secondaires polyvalentes sous forme de cours-options placés sur le même pied que les autres cours-options offerts à ce niveau.

88) Nous recommandons que, en 7e et 8e années, chacun des élèves fasse quatre stages d'un semestre, chaque stage comportant deux ou trois heures par semaine, dans des ateliers où se donnent les enseignements pratiques de base.

89) Nous recommandons que tout élève du secondaire, quelle que soit sa destination future, suive un cours-option pratique d'au moins une heure par semaine durant les 9e, 10e et 11e années d'études.

90) Nous recommandons que l'orientation scolaire vise à garder les enfants à l'école le plus longtemps possible, du moins jusqu'à l'âge de dix-huit ans.

91) Nous recommandons que les élèves du cours d'initiation au travail partagent les sports, les loisirs, et les activités culturelles des autres élèves du niveau secondaire.

92) Nous recommandons qu'on n'admette un élève dans les quelques écoles spéciales de métiers que le plus près possible de la fin de sa scolarité obligatoire.

93) Nous recommandons que le cours de métiers soit de quatre ans, mais que les trois premières années d'études soient intégrées à l'enseignement offert par l'école secondaire polyvalente.

94) Nous recommandons qu'on reconnaisse toute liberté aux jeunes filles quant au choix d'un métier ou d'une occupation professionnelle.

95) Nous recommandons que l'on encourage les élèves qui le peuvent à passer des cours de métiers du secondaire au cours technologique correspondant, à l'institut, de façon à préparer le personnel et les cadres dont l'industrie et le commerce ont besoin.

(296) Nous recommandons que tous les professeurs des cour
options dans des matières pratiques, au niveau secondair
soient titulaires d'une licence d'enseignement technique
que les chefs d'ateliers soient titulaires d'un certificat d'a
titude à l'enseignement technique.

(297) Nous recommandons qu'on nomme, à la Direction des pr
grammes du ministère de l'Éducation, au moins un organ
sateur de l'enseignement professionnel secondaire, et q
celui-ci soit autorisé à s'entourer d'un comité consultat
compétent.

(298) Nous recommandons que l'on nomme, dans la commissi
de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éd
cation, des représentants de l'enseignement professionnel
du monde du travail.

(299) Nous recommandons que l'on nomme, dans chacune d
régions de la province, un organisateur régional de l'ense
gnement professionnel secondaire qui devra organiser c
enseignement, recruter le personnel compétent, se tenir
relation constante avec le monde du travail de la région
de la province.

(300) Nous recommandons que l'organisateur provincial de l'e
seignement professionnel secondaire s'occupe activement d
problème de la main-d'oeuvre féminine et prévoie une dive
sification de la préparation technique et professionnelle
offrir aux jeunes filles.

LA FORMATION PHILOSOPHIQUE

(301) Nous recommandons que soit offerte, au niveau des institut
une initiation philosophique obligatoire d'environ quat
heures par semaine, en 12e année, et un cours-option ord
naire et un cours-option concentré au niveau de la 13e anné

(302) Nous recommandons qu'une équipe de spécialistes compo
tant des professeurs de faculté et groupée autour d'un org
nisateur de l'enseignement de la philosophie, soit charg
de préparer les grandes lignes des programmes dans cet
matière, le matériel didactique et les indications méthodol
logiques utiles.

03) Nous recommandons que les textes de philosophie à étudier et à commenter fassent une place à peu près égale aux philosophes classiques et aux philosophes contemporains; on pourrait les grouper sous quatre chefs: philosophes de l'Antiquité, philosophes du Moyen Âge, philosophes modernes, philosophes contemporains.

04) Nous recommandons que seuls les titulaires d'un Diplôme d'études supérieures soient autorisés à donner l'initiation philosophique aux élèves des instituts et que chaque institut compte, parmi ses professeurs de philosophie, quelques titulaires du doctorat.

FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

05) Nous recommandons que les futurs maîtres soient habitués à envisager leur responsabilité quant à la formation morale des enfants et des adolescents d'abord sous la forme d'une morale du travail intellectuel et d'une morale de la collectivité scolaire.

06) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation joue un rôle d'organisateur et de coordonnateur pour que soient assurés, sous forme de programmes de télévision ou d'entretiens radiodiffusés, de cinq ou dix minutes par jour, s'adressant aux écoles et au public, l'enseignement et la formation quant à certaines connaissances connexes à la morale ou relatives à la conduite personnelle et sociale : hygiène, bonnes manières, technique du travail intellectuel, psychologie interpersonnelle, sens social.

07) Nous recommandons que l'enseignement religieux catholique soit donné, au cours élémentaire, par le titulaire de la classe ou un diplômé en catéchèse et, au cours secondaire, par des diplômés en sciences religieuses et que cet enseignement fasse appel à la collaboration des parents.

08) Nous recommandons que, tant que les titulaires de classe seront chargés de l'enseignement religieux au niveau élémentaire, on dispense de cet enseignement ceux d'entre eux qui le demanderont en alléguant l'insuffisance de leurs convictions religieuses.

(309) Nous recommandons que l'enseignement religieux au cou élémentaire et au cours secondaire soit en moyenne de deu heures par semaine.

(310) Nous recommandons que, pour l'enseignement religieux, supprime les examens au cours élémentaire et qu'on ne l impose, au cours secondaire, qu'à condition que les notes comptent pas dans les résultats scolaires.

(311) Nous recommandons que le Comité catholique rattaché Conseil supérieur de l'éducation sollicite, au besoin, pour préparation de ses recommandations la collaboration d instituts de catéchèse des universités catholiques, ainsi qu des associations de parents, et qu'il travaille par ailleur autant que possible, en liaison avec le Comité protestant d même Conseil.

ÉDUCATION CIVIQUE ET FAMILIALE

(312) Nous recommandons que soit nommé, au ministère de l'Édu cation, un organisateur de l'éducation civique ou sociale qu'il soit autorisé à s'entourer d'un comité consultatif spécialistes.

(313) Nous recommandons que l'éducation civique soit offerte sou forme de cours donnés à la radio ou à la télévision, ou séries d'émissions recommandées, que ces cours compter comme un des cours-options du programme d'études, et qu tout enfant ait à suivre ce cours soit en 10e, soit en 11 année.

(314) Nous recommandons que l'examen d'éducation sociale o civique soit donné sous forme de questionnaire destiné vérifier la compréhension d'ensemble de la matière étudié ou sous forme d'une question sociale ou politique à discute

(315) Nous recommandons que l'on nomme, au ministère de l'Édu cation, un organisateur de l'éducation familiale qui aura pou fonction de s'assurer que les cours de sciences naturelles de biologie, que les cours sur la préparation d'un budget, qu les cours pour la formation de l'acheteur-consommateur, qu les cours de puériculture, de psychologie de l'enfant et qu les cours d'arts domestiques sont offerts dans toutes le écoles, qu'ils sont donnés par un personnel compétent et qu'il répondent aux exigences de l'éducation familiale.

LE RÉGIME DES ÉTUDES AU NIVEAU DES INSTITUTS

316) Nous recommandons que le programme d'études, dans les instituts comporte pour chaque élève, un équilibre entre les matières fondamentales obligatoires, les matières de la spécialité et les cours connexes, et des cours dans d'autres domaines.

317) Nous recommandons que l'enseignement des matières obligatoires se donne soit sous forme de cours généraux soit sous forme de cours-options diversifiés orientés vers une carrière précise.

318) Nous recommandons que chaque institut comporte huit départements dans les disciplines de base: humanités, arts, mathématiques, sciences, sciences de l'homme, philosophie, sciences religieuses et morales, éducation physique; et au moins une dizaine de départements technologiques et professionnels : administration et secrétariat; commerce et vente; comptabilité, statistiques et mécanographie; musique, beaux-arts, théâtre et cinéma; construction; mécanique; électricité, électronique; thermodynamique; chimie industrielle et métallurgie; laboratoire médical, hygiène, nutrition.

319) Nous recommandons que tous les enseignants des instituts possèdent le Diplôme d'études supérieures, ou soient des ingénieurs ou chefs d'atelier ayant reçu une formation pédagogique et obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

320) Nous recommandons que l'orientation scolaire et professionnelle fasse partie intégrante de l'enseignement.

321) Nous recommandons qu'un orienteur serve de conseiller auprès des maîtres de plusieurs écoles élémentaires, et, entre autres fonctions, contribue au dépistage des cas d'enfants exceptionnels.

322) Nous recommandons que chaque école secondaire mette un service d'orientation complet à la disposition de tous les élèves.

(323) Nous recommandons que chaque institut et chaque établ
sement d'enseignement supérieur mette à la disposition d
étudiants un service d'orientation.

(324) Nous recommandons que les services d'orientation à tous l
niveaux s'étendent à l'éducation permanente.

(325) Nous recommandons que les mesures nécessaires soient pris
pour renseigner les parents sur les programmes scolaires
les objectifs de ces programmes, sur le service d'orientatio
ses avantages et ses limites, sur les débouchés scolaires
professionnels qui s'offrent à l'enfant et pour encourager l
parents à rencontrer les maîtres et les orienteurs indi
duellement et en groupes.

(326) Nous recommandons que les élèves et étudiants de to
niveau d'études aient la liberté de rencontrer le conseill
d'orientation, que ce dernier soit disponible pour rencontr
tout élève ou étudiant qui le désire et que les entrevu
puissent avoir lieu durant le temps régulier des classe

(327) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation étud
la question d'une correction mécanographique centralisée d
tests psychométriques et donne rapidement suite aux co
clusions de cette étude.

(328) Nous recommandons que dans le secteur de langue françai
on utilise la formule des enseignants orienteurs.

(329) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation regrou
en un seul organisme les services d'orientation distincts q
desservent les divers secteurs scolaires: catholique et pr
testant, français et anglais.

(330) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, e
concert avec la Corporation des psychologues, la Corporatio
des conseillers d'orientation professionnelle et les institution
universitaires, détermine les conditions de l'éligibilité au
fonctions d'orienteur dans tous les établissements d'ense
gnement du Québec.

PROGRAMMES, MANUELS, EXAMENS, INSPECTION

(331) Nous recommandons que la préparation des nouveaux pr
grammes d'études s'inspire des expériences et des recherche
faites en ce domaine au Canada et à l'étranger.

(332) Nous recommandons que la réforme des programmes d'études repose sur les principes suivants:

a) les programmes d'études doivent être revisés régulièrement en fonction du progrès rapide des connaissances;

b) les programmes d'études doivent être adaptés aux capacités et aux aptitudes de l'enfant, selon les données les plus récentes de la psychologie et de la pédagogie expérimentales;

c) la réforme des programmes d'études doit s'alimenter à diverses sources, favoriser l'initiative des maîtres et faire appel à leur expérience;

d) les nouveaux programmes doivent être expérimentés avant d'être généralisés.

(333) Nous recommandons que les manuels scolaires soient conçus de telle sorte qu'ils fassent appel à divers moyens pédagogiques et proposent de plus en plus l'utilisation des techniques audio-visuelles, la classe-promenade, les expériences vécues, la recherche personnelle.

(334) Nous recommandons qu'on entreprenne un inventaire des manuels actuellement en usage dans les écoles, afin de faire mettre au rancart tous ceux qui sont de mauvaise qualité; et qu'on étudie la possibilité de remplacer certains de ces manuels par des manuels importés de France ou d'autres pays de langue française.

(335) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation adopte une politique généreuse pour favoriser la production de manuels scolaires de bonne qualité.

(336) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation expérimente la formule du concours pour la production des manuels scolaires.

(337) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation établisse un roulement en vertu duquel les manuels scolaires devront être réapprouvés ou remplacés tous les cinq ans.

(338) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation mette sur pied un service des manuels scolaires comptant tout le personnel requis pour évaluer les besoins, pour organiser les concours, pour garder contact avec les auteurs, avec les éditeurs et avec les maîtres.

(339) Nous recommandons qu'un comité consultatif assiste le ser
vice des manuels scolaires du ministère de l'Éducation q
que ce comité soit composé de représentants des auteurs, de
éditeurs, des instituteurs, des commissaires d'écoles et de
parents.

(340) Nous recommandons que les examens scolaires soient conçu
dans le but premier de permettre à l'enfant d'y donner s
mesure.

(341) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, le
services des études des commissions scolaires et les établis
sements d'enseignement réduisent au minimum le nombr
d'examens qu'ils font subir aux élèves.

(342) Nous recommandons que le régime de l'accréditation soi
établi dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignemen
pré-universitaire et professionnel.

(343) Nous recommandons que le service des examens du ministèr
de l'Éducation, ceux des commissions scolaires et des éta
blissements d'enseignement et que les instituteurs eux
mêmes se préoccupent d'assurer aux examens scolaires u
caractère plus scientifique, basé sur la docimologie.

(344) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation organis
des cours et des sessions intensives pour l'initiation de
maîtres à la docimologie et que les établissements de for
mation des maîtres donnent plus d'importance à cet ensei
gnement et à la formation de spécialistes en la matière

(345) Nous recommandons que le dossier scolaire de l'élève soi
obligatoirement pris en considération, en plus de ses résultat
d'examens, quand il s'agit de le classer, de lui accorder o
de lui refuser une promotion.

(346) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation s'en
remette en bonne partie au directeur des écoles de chacun
des commissions scolaires régionales pour ce qui est de l'ani
mation et du contrôle de l'enseignement.

(347) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation institu
diverses catégories d'inspecteurs ou de visiteurs chargé
d'exercer les contrôles indispensables et d'assurer l'unité e
la coordination de l'enseignement dans la province.

(348) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fusionne
les revues L'Instruction publique et "The Educationa

Record" et en fasse une revue pédagogique diffusant dans le personnel enseignant les principes et les méthodes de la réforme scolaire; nous recommandons que le ministère de l'Éducation publie ou contribue à la publication des documents ou périodiques nécessaires au développement de l'organisation de l'enseignement.

LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

(349) Nous recommandons que le service de l'enseignement audio-visuel soit maintenu et développé au sein du ministère de l'Éducation et qu'il devienne le service des techniques audio-visuelles.

(350) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles du ministère de l'Éducation s'occupe sans retard de faire un inventaire de l'équipement audio-visuel existant dans tous les établissements d'enseignement et du personnel enseignant possédant une certaine expérience de l'emploi des techniques audio-visuelles.

(351) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles donne priorité parmi ses fonctions à l'information des futurs maîtres et des maîtres en exercice sur les techniques audio-visuelles.

(352) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles soit sous la responsabilité d'un directeur et que celui-ci soit assisté d'un comité consultatif composé de représentants des producteurs, des enseignants du monde industriel, ouvrier et agricole.

(353) Nous recommandons que le service provincial des techniques audio-visuelles ait les fonctions suivantes: planification et recherches, assemblage et distribution de la documentation, coordination de la production, distribution, information des maîtres.

(354) Nous recommandons que des centres régionaux des techniques audio-visuelles soient organisés dans la province sur la base de la régionalisation de l'enseignement secondaire et que les directeurs de ces centres ne soient nommés qu'après consultation avec le service provincial.

(355) Nous recommandons que chaque école soit munie d'un équ pement audio-visuel de base.

(356) Nous recommandons que, dans chaque institution scolaire, l professeur le plus qualifié en la matière ou un technicien soi désigné pour favoriser l'utilisation des techniques audio visuelles.

LES BIBLIOTHÈQUES

(357) Nous recommandons que, en fonction d'un enseignemen selon les méthodes actives, l'on prévoie, pour tout établisse ment d'enseignement, un budget d'immobilisation pour l création d'une bibliothèque et l'achat de la collection d livres.

(358) Nous recommandons que l'on prévoie, pour toute école élé mentaire d'au moins seize classes, l'espace nécessaire à deu bibliothèques, correspondant aux deux cycles du cour élémentaire.

(359) Nous recommandons que l'on prévoie, pour une école secon daire polyvalente, une bibliothèque pouvant loger au moin 10% du nombre total des élèves.

(360) Nous recommandons que les futurs enseignants reçoivent l formation nécessaire pour utiliser les bibliothèques comm instruments pédagogiques.

(361) Nous recommandons qu'on accorde un certificat en biblio théconomie après un cours d'un an, où l'on serait admi après au moins une 13e année d'études.

(362) Nous recommandons que le professeur chargé de la biblio thèque dans une école élémentaire possède, outre une quali fication pédagogique, un certificat de bibliothéconomie.

(363) Nous recommandons que le bibliothécaire principal d'un école secondaire et d'un institut possède, outre la qualifi cation professionnelle, un diplôme universitaire équivalent celui des autres professeurs de ce niveau.

(364) Nous recommandons que les commissions scolaires régionale et les municipalités constituent un comité de gestion des bibliothèques chargé de planifier le développement des biblio

thèques scolaires et publiques de la région, d'organiser un service de bibliobus, d'établir la liaison avec les services gouvernementaux du ministère des Affaires culturelles et du ministère de l'Éducation.

(365) Nous recommandons que le service provincial des bibliothèques scolaires ait un système de rédaction et de multiplication des fiches pour le classement des livres qui composent le fonds commun des bibliothèques élémentaires, des bibliothèques secondaires et des bibliothèques des instituts.

(366) Nous recommandons que l'on étudie avec soin l'opportunité d'utiliser l'équipement électronique dans l'organisation des bibliothèques des universités et des instituts.

SERVICE MÉDICAL, SERVICE SOCIAL ET SERVICE PSYCHOLOGIQUE

(367) Nous recommandons la création d'un comité interministériel de la Santé et de l'Éducation, chargé d'élaborer un plan de développement des services scolaires de santé et d'en guider la réalisation.

(368) Nous recommandons qu'on développe les services scolaires de santé pour que tous les écoliers de la province, sans exception, puissent bénéficier de :

— un examen médical complet à certaines étapes de leur scolarité;

— un examen dentaire annuel;

— l'immunisation contre les maladies contagieuses;

— un examen annuel de prévention de la tuberculose;

— un service de suite, au besoin, pour veiller à ce que soient traités les défauts découverts par les examens.

(369) Nous recommandons que chaque commission scolaire régionale assure à ses élèves les services médicaux et, au besoin, crée un service de santé et retienne pour le diriger, les services à plein temps d'un médecin qui soit de préférence un pédiatre.

(370) Nous recommandons que chaque grande école secondaire de la province compte une infirmière dans son personnel et que dans chaque région, quelques autres infirmières soient affectées à la visite des écoles élémentaires.

(371) Nous recommandons qu'on assure aux médecins et aux infirmières des services scolaires de santé un statut, un traitement et des conditions de travail susceptibles d'attirer des sujets qualifiés, dynamiques et capables de s'intégrer dans l'équipe des éducateurs de la régionale.

(372) Nous recommandons qu'une fiche cumulative de santé suive l'écolier tout au long de ses études et que cette fiche soit finalement remise à son médecin.

(373) Nous recommandons que les services de santé des grandes villes coordonnent leurs activités dans le domaine scolaire avec celles du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation.

(374) Nous recommandons que les facultés de médecine des universités de la province développent leur enseignement de pédiatrie et leurs recherches en médecine scolaire.

(375) Nous recommandons que les ministères de la Santé et de l'Éducation créent et distribuent des bourses d'études et de recherches en médecine scolaire.

(376) Nous recommandons qu'un service social scolaire soit mis à la disposition de toutes les écoles élémentaires et secondaires, dans la mesure où l'on bénéficiera du personnel qualifié requis.

(377) Nous recommandons que le service social scolaire :

— fournisse des services directs d'évaluation et de traitement social aux enfants qui présentent des difficultés d'ordre social;

— offre des consultations au personnel enseignant et administratif des écoles au sujet des aspects sociaux de leur travail;

— assure la liaison avec les différents organismes de service social et participe dans les limites de sa compétence aux travaux de recherche et de planification entrepris au bénéfice des élèves.

(378) Nous recommandons que le service social scolaire dispose d'au moins un travailleur social par commission scolaire régionale et qu'un poste de surveillant soit créé pour chaque groupe de huit travailleurs sociaux.

(379) Nous recommandons que le directeur du service social scolaire d'un groupe d'écoles relève du directeur régional des écoles.

(380) Nous recommandons qu'on favorise les contacts des travailleurs sociaux scolaires avec le personnel dirigeant et enseignant des écoles, de façon à bien intégrer au milieu scolaire leur travail auprès des élèves.

(381) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation prévoie dans les plans de construction d'écoles les locaux requis par le service social scolaire.

(382) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation prenne les mesures appropriées pour assurer le recrutement et la formation des travailleurs sociaux scolaires.

(383) Nous recommandons que l'on nomme, au ministère de l'Éducation, un directeur provincial des services de psychologie scolaire qui aura mission :

a) de définir clairement les diverses fonctions que doit remplir dans l'école le service psychologique;

b) d'assurer la coordination des initiatives, des efforts et des recherches dans le domaine de la psychologie scolaire et de faire entreprendre les recherches et expériences nécessaires.

(384) Nous recommandons que l'équipe composée du médecin, du psychologue scolaire — selon qu'il est spécialisé comme orienteur ou comme clinicien — et du travailleur social soit, dans chaque commission régionale, placée sous la juridiction immédiate du directeur des écoles.

CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES

(385) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation définisse avec précision, en collaboration avec les commissaires d'écoles et les enseignants, ce que doit être l'aménagement d'une école élémentaire et d'une école secondaire polyvalente pour répondre à tous les besoins pédagogiques et administratifs.

(386) Nous recommandons que l'école élémentaire soit constituée de plusieurs pavillons ou de plusieurs sections à l'intérieur d'un même bâtiment, de façon à permettre des groupements par cycle ou par activité.

(387) Nous recommandons que, en plus des salles de classe, l'école élémentaire dispose de quelques locaux particuliers : salles de travail pour les élèves et salles de travail pour les équipes de professeurs.

(388) Nous recommandons que chacun des cycles de l'école élémentaire possède une bibliothèque où pourront trouver place une quarantaine d'élèves à la fois.

(389) Nous recommandons que l'école élémentaire comporte un gymnase et une salle de récréation.

(390) Nous recommandons que la section de la direction et de l'administration d'une école comprenne : une salle pour les fonctions administratives de l'école, un bureau pour le principal, une clinique médicale, un magasin scolaire, un bureau à la disposition des services.

(391) Nous recommandons que les locaux des professeurs dans une école comportent une salle de réunion et un petit salon.

(392) Nous recommandons que l'école élémentaire et l'école secondaire comprennent un musée équipé pour l'enseignement des sciences à ce niveau.

(393) Nous recommandons que l'école secondaire soit construite de façon à faciliter l'enseignement polyvalent et un régime d'options.

(394) Nous recommandons que dans la mesure du possible l'école secondaire polyvalente soit conçue comme un campus composé de plusieurs pavillons.

(395) Nous recommandons que l'école secondaire polyvalente soit dotée d'une bibliothèque où au moins 10% des élèves pourront travailler à la fois.

(396) Nous recommandons que l'école secondaire polyvalente comprenne des laboratoires de sciences et des laboratoires de langues.

(397) Nous recommandons que les salles de cours de l'école secondaire polyvalente soient de dimensions variées, pour permettre divers regroupements des élèves.

398) **Nous recommandons que l'école secondaire comporte les ateliers d'arts et de techniques requis par la polyvalence de l'enseignement.**

399) **Nous recommandons que la cafétéria de l'école élémentaire ou de l'école secondaire se prête à de multiples usages.**

400) **Nous recommandons que la cour de récréation de l'école secondaire soit aménagée pour permettre les exercices de plein air.**

401) **Nous recommandons que le gymnase de l'école secondaire soit utilisé le soir comme le jour, en fin de semaine comme durant les jours de classe.**

402) **Nous recommandons que, s'il y a lieu de construire des internats ou pensionnats près d'une école secondaire régionale, on aménage des pavillons qui favorisent une sorte de vie de famille sous la surveillance d'éducateurs.**

TABLE DES MATIÈRES

Tome II

— SUITE —

TROISIÈME PARTIE

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

CHAPITRE XI

Organisation et esprit de l'enseignement et des programmes 3

525. Introduction

I. *L'attention à l'enfant* 3

526. Un intérêt dynamique. 527. Curiosité assez récente. 528. Différences entre l'enfant et l'adulte : a) optique particulière; 529. b) énergie et travail de l'enfant; 530. c) activité créatrice; 531. d) éclosions brusques, rythmes particuliers; 532. e) joie de la découverte personnelle, de la réussite; 533. f) dignité de l'enfant. 534. Evolution par stades. 535. L'adolescence. 536. Diversité entre les enfants. 537. Besoins de l'enfant et unité de la personne.

II. *Les parents et les maîtres* 9

538. Perception nouvelle de leur rôle. 539. Collaboration entre eux — 540. a) pour l'adaptation aux réformes; 541. b) pour les organisations para-scolaires; 542. c) pour des échanges de renseignements; 543. d) pour l'orientation.

III. *Matières, méthodes et atmosphère nouvelles* 11

544. Évolution des programmes. 545. Méthodes actives. 546. Atmosphère nouvelle. 547. Nécessité d'un engagement intellectuel. 548. Relative stabilité de l'élémentaire.

IV. *Nouvel équilibre des programmes d'études* 13

549. Nécessités nouvelles et choix des matières. 550. Place dans l'horaire. 551. Autres éléments en jeu : a) durée requise; 552. b) niveau de maturité, de connaissances; 553. c) didactique nouvelle. 554. Nouvelle conception de l'humanisme. 555. Trois groupes de disciplines. 556. Répartition dans l'horaire. 557. Exemple de répartition : a) première étape; 558. b) deuxième étape; 559. c) troisième étape. 560. Continuité : a) verticale; 561. b) horizontale.

V. *Orientations pédagogiques générales* 19

562. Organisation générale et locale. 563. L'école mentalement active. 564. Didactique de chaque matière. 565. Formation des maîtres. 566. La morale scolaire : a) pour le maître; 567. b) pour l'élève. 568. Rôle du tuteur. 569. Conclusion du chapitre et recommandations.

CHAPITRE XII

La langue maternelle 2

570. Introduction.

I. *Orientation et pédagogie générales* 2

571. L'expression verbale — importance : a) sociale; 572. b) personnelle. 573. Place dans les programmes actuels : a) ailleurs; 574. b) dans le Québec. 575. Tâche relevant de la famille, du milieu, de l'école. 576. Motivations sociologiques. 577. Pédagogie incitant à l'expression, à la création : a) en général; 578. b) au niveau secondaire. 579. La langue maternelle et les autres enseignements. 580. La langue parlée : a) importance dans la formation; 581. b) place de cette formation; 582. c) quelques méthodes : i. enregistrement et commentaires; 583. ii. audition et reproduction; 584. iii. improvisation, mimodrame, comedia del arte; 585. iv. préparation de ces exercices; 586. v. aspects de cet enseignement; 587. vi. cours de phonétique; 588. vii. équipement et apprentissage requis. 589. Apprentissage de la lecture : a) dyslexie; 590. b) méthodes diverses; 591. c) nécessité de recherches et expérimentations. 592. La langue écrite : a) pédagogie plus traditionnelle; 593. b) enseignement plus analytique; 594. c) écriture, orthographe, ponctuation; 595. d) vocabulaire, sémantique, stylistique; 596. e) normes et grammaires; 597. f) structures et graphiques. 598. Une langue de comparaison. 599. La littérature : a) place dans l'enseignement, rôle dans la formation; 600. b) sa valeur éducative; 601. c) rôle de la mémoire; 602. d) importance de la lecture; 603. e) analyse littéraire. 604. Ordonnance du programme : a) matières théoriques, méthodes; 605. b) littérature, lectures. 606. Horaire de cet enseignement. 607. Organisation aux divers niveaux. 608. Personnel enseignant. 609. Didactique : revue, colloques, échanges.

II. *Le français, langue maternelle majoritaire au Québec* 3

610. Problèmes particuliers. 611. Pédagogie spécifique : a) pour la phonétique; 612. b) au sujet de l'anglicisme; 613. c) pour la littérature. 614. Les enseignants : a) en général; 615. b) pour la langue maternelle. 616. Les manuels: a) en général; 617. b) pour le français. 618. Recherches pédagogiques. 619. Recherches linguistiques, normes. 620. Aspects sociologiques et psychologiques. 621. Motivation socio-économique. 622. Problème des Néo-Canadiens. 623. Direction de l'enseignement du français.

III. *L'anglais, langue maternelle majoritaire au Canada* 4

624. Problèmes particuliers. 625. Diversité des motivations. 626. Universalité et souplesse de l'anglais. 627. Absence de normes. 628. Problèmes pédagogiques. 629. Le personnel enseignant. 630. Direction de cet enseignement.

IV. *Conclusion du chapitre* 4

631. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XIII

Langues étrangères anciennes et modernes 5

632. Introduction.

I. *Choix parmi les langues modernes et les langues anciennes* 5

633. Valeur éducative des langues étrangères. 634. Tradition gréco-latine. 635. Connaissance des langues vivantes. 636. Démocratisation de l'enseignement. 637. Arguments des traditionalistes et contrepar-

tie : a) valeur historique, étymologique; 638. b) gratuité des études gréco-latines; 639. c) liens avec la culture occidentale; 640. d) liens avec la tradition chrétienne. 641. Formation linguistique et langues anciennes ou modernes : a) valeur comparative : i. vocabulaire; 642. ii. structures; 643. iii. aspect phonologique; 644. b) vérification expérimentale. 645. Situation actuelle au Québec. 646. Avantages d'une diversité. 647. Critères pour le choix d'une langue: a) pour une école; 648. b) pour un élève : i. critères extrinsèques; 649. ii. critères intrinsèques. 650. Liberté véritable du choix.

II. *L'enseignement des langues vivantes* 58

651. Objectifs. 652. Étagement de ces objectifs. 653. Une langue d'abord fonctionnelle. 654. Une pédagogie plus systématique — 655. a) primauté de la langue parlée; 656. b) les réflexes avant la réflexion; 657. c) le disque avant le manuel; 658. d) langue structurale au lieu de langue atomisée. 659. Quelques aspects didactiques — 660. a) principes de fréquence, d'utilité, de recouvrement, de facilité, etc.; 661. b) principe structuraliste; 662. c) principes de commutation; 663. d) observation phonologique; 664. e) étape dans l'acquisition des mécanismes. 665. Rôle du maître. 666. Place de l'écriture, du manuel, de la langue maternelle. 667. Place de la traduction, de la littérature. 668. La langue étrangère comme langue véhiculaire. 669. Organisation des études : a) âge de l'apprentissage — les théories; 670. b) durée de cet apprentissage : i. selon les aptitudes; 671. ii. selon le but poursuivi, l'âge, le niveau. 672. Personnel enseignant : a) formation des maîtres; 673. b) les assistants. 674. Adaptation à cette didactique. 675. Valeur formatrice de ces méthodes. 676. Élaboration des programmes. 677. Équipement requis. 678. Direction.

III. *L'enseignement de la langue seconde au Québec* 70

679. Langue seconde et bilinguisme. 680. Circonstances locales. 681. Évolution récente au Québec. 682. Problèmes communs, au sujet de la langue seconde : a) manque d'intérêt; 683. b) absence de motivations: i. humaines; 684. ii. culturelles; 685. c) pauvreté de cet enseignement au Québec — 686. i. personnel peu qualifié; 687. ii. barrière entre catholiques et protestants. 688. Exigences de cet enseignement — 689. a) le temps requis; 690. b) de bonnes méthodes; 691. c) un personnel qualifié; i. triple qualification; 692. ii. problème administratif. 693. iii. difficulté de la fonction. 694. iv. le système d'assistants; 695. v. possibilités de la formation conjointe; 696. d) une qualité culturelle suffisante; 697. e) des contacts culturels. 698. Problème de l'âge favorable à cet apprentissage : a) opinions des anglophones; 699. b) opinions des francophones; 700. c) solutions possibles. 701. Programme d'études pour la langue seconde. 702. Direction de cet enseignement.

IV. *L'enseignement des langues anciennes* 77

703. Importance. 704. Gymnastique intellectuelle formatrice. 705. Aspect culturel et aspect grammatical. 706. Langues anciennes et langue maternelle. 707. Aspect magique et élément de vénération. 708. Historique de cet enseignement. 709. Modernisation de cet enseignement. 710. Possibilité de conflit pédagogique. 711. Âge et niveau de cet apprentissage. 712. Choix entre le latin et le grec. 713. Didactique et expérimentation. 714. Formation du personnel enseignant. 715. Direction de cet enseignement.

V. *Conclusion générale du chapitre* 82

716. Priorités et dosages à établir. 717. Recommandations.

CHAPITRE XIV

La formation musicale 85

718. Introduction. 719. Enseignement à offrir à tous. 720. Formations spécialisées. 721. Exigences actuelles pour les divers diplômes. 722. Système proposé: a) à l'élémentaire: 723. b) au secondaire: i. formation générale; 724. ii. cours-options et enseignement supé-

rieur. 725. Revision du programme et des nomenclatures. 726. Direction de l'enseignement musical. 727. Pénurie d'enseignants qualifiés. 728. Concentration des ressources. 729. Coordination de cet enseignement. 730. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XV

Les arts plastiques 9

731. Introduction. 732. Principes de base. 733. Erreurs à éviter. 734. Besoins de professeurs compétents. 735. Formation actuelle des spécialistes. 736. Utilité d'un bon équipement. 737. Les arts plastiques : A. au niveau élémentaire; 738. B. au niveau secondaire : a) 7e et 8e années; 739. b) 9e, 10e, 11e années : i. formation générale; 740. ii. cours-options (ordinaires, intensifs). 741. Rôle du professeur d'art dans l'école. 742. Période d'urgence et de transition. 743. Direction de cet enseignement. 744. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XVI

L'éducation cinématographique 10

745. Le cinéma, synthèse de tous les langages. 746. Formation scolaire et cinéma. 747. Valeur culturelle du cinéma. 748. Valeur éducative de la formation cinématographique : a) formation visuelle; 749. b) formation critique : vocabulaire visuel, structures, rapprochements; 750. c) formation esthétique; 751. d) formation éthique; 752. e) formation polyvalente. 753. Didactique adaptée aux divers âges. 754. Quelques méthodes : a) lecture par étapes; 755. b) réalisation : i. apprentissage de la photographie; 756. ii. lecture de la construction; 757. iii. synopsis et construction; 758. iv. découpage; 759. v. tournage, montage; 760. c) visionnement naturel et critique « littéraire »; 761. d) discussions. 762. Le maître : a) rôle et attitude; 763. b) formation : i. actuellement; 764. ii. perspectives et possibilités. 765. Organisation des cours et options. 766. Direction et diffusion de cet enseignement. 767. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XVII

Les mathématiques 11

768. Introduction. 769. Mathématiques et humanisme moderne. 770. État actuel de cet enseignement chez nous : a) au niveau élémentaire: i. programmes; 771. ii. expériences nouvelles; 772. b) au niveau secondaire : i. écoles catholiques françaises; 773. ii. écoles catholiques anglaises; 774. iii. écoles protestantes. 775. Réforme de l'enseignement des mathématiques ailleurs: A) OECE; 776. B) URSS; 777. C) méthode Cuisenaire-Gattegno; 778. D) États-Unis: a) projets de réforme 1) au niveau élémentaire; i. Stanford Project; ii. Madison Project; iii. Illinois Project; iv. Greater Cleveland Project; v. SMSG; 779. 2) au niveau secondaire : i. rapports et études; 780. ii. programmes; 781. b) formation des maîtres (CUPM). 782. Tendances communes de ces projets. 783. Pédagogie nouvelle. 784. Mathématiques modernes et niveau scolaire. 785. Nécessité d'une expérimentation pédagogique. 786. Étapes de la réforme. 787. Élaboration du programme. 788. Manuels et bibliothèques. 789. Direction. 790. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XVIII

Les sciences 12

791. Valeur humanisante de la formation scientifique. 792. Nos retards dans ce secteur. 793. Quelques explications du retard. 794.

Urgence d'une formation scientifique réelle à tous les niveaux. 795. Méthodes actives. 796. État actuel de cet enseignement chez nous: A. au niveau élémentaire; 797. B. écoles publiques secondaires: a) écoles catholiques françaises: i. 8e, 9e du cours scientifique et 10e, 11e du cours général; 798. ii. 10e, 11e du cours scientifique; 799. b) écoles catholiques de langue anglaise; 800. c) écoles anglo-protestantes. 801. L'enseignement des sciences ailleurs : A. l'Unesco. 802. B. l'URSS. 803. C. les États-Unis: a) programme de physique (1960); 804. b) programme de biologie (1956); 805. c) programme de chimie: i. CHEM Study (1959); 806. ii. CBA (1957); 807. D. orientation récente dans le Québec: a) écoles publiques catholiques — 12e préparatoire: i. physique; 808. ii. chimie; 809. iii. biologie; 810. iv. géologie, cosmographie; 811. b) faculté des Arts. 812. Nécessité de coordination et de diversification. 813. Objectifs. 814. Élaboration des programmes en collaboration. 815. Manuels, revues, bibliothèques. 816. Direction. 817. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XIX

La géographie 137

818. Introduction. 819. Valeur formatrice. 820. Place actuelle dans l'enseignement. 821. Méthodes adaptées aux divers âges : a) au niveau élémentaire : i. jusqu'à 9 ans, observation du milieu; 822. ii. 9 à 12 ans, grands thèmes géographiques; 823. b) au niveau secondaire : i. vers 12 ans; 824. ii. 12 à 15 ans, généralisation; 825. c) au niveau de l'institut : applications sociales contemporaines. 826. Grandes lignes du programme : a) à l'élémentaire; 827. b) au secondaire; 828. c) au niveau de l'institut. 829. Auxiliaires et matériel de l'enseignement. 830. Méthodes actives. 831. Coordination avec les autres matières. 832. Nécessité de professeurs compétents. 833. Direction. 834. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XX

L'histoire 145

835. Introduction. 836. Orientations diverses. 837. Valeur éducative: a) présence du passé : i. sens de l'évolution humaine; 838. ii. sentiment d'appartenance; 839. iii. leçons de l'expérience; 840. b) discipline de l'esprit : i. perception de l'élément temps; 841. ii. objectivité scientifique et pondération; 842. iii. science conjecturale et recherche; 843. iv. rôle de l'imagination, de la sympathie. 844. Problèmes de cet enseignement dans le Québec : a) cloisonnement entre les deux secteurs; 845. b) tendances des programmes et manuels; 846. c) pénurie de personnel qualifié. 847. Réformes à envisager : a) dissocier histoire et apologie; 848. b) élargir la conception de l'histoire; 849. c) élargir le programme; 850. d) utiliser et préparer de meilleurs manuels; 851. e) renouveler la didactique; 852. f) recruter le personnel qualifié. 853. Quelques méthodes : a) au niveau élémentaire; 854. b) au niveau secondaire. 855. Direction de cet enseignement. 856. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXI

Les sciences de l'homme 155

857. Introduction. 858. Les sciences humaines et l'enseignement élémentaire et secondaire. 859. Nécessités contemporaines. 860. L'expérience américaine. 861. Social Science Study Committee. 862. Valeur éducative de ces enseignements : a) formation scientifique; 863. b) valeur éthique; 864. c) humanisme du travail; 865. d) valeur utilitaire. 866. Discipline-carrefour, science morale. 867. Personnel enseignant. 868. Enseignement radiophonique. 869. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXII

L'éducation physique 163

870. Introduction. 871. La situation au Québec. 872. La tendance ailleurs. 873. Importance de cette discipline, au point de vue : a) physique; 874. b) affectif; 875. c) éthique; 876. d) intellectuel. 877. Erreurs à éviter. 878. Travail en collaboration. 879. Éléments du programme. 880. Adaptation du programme — évaluation. 881. Structures du programme: trois phases — horaire. 882. La tradition anglo-saxonne. 883. Expérience du mi-temps sportif en France. 884. Nécessité d'un bon équipement. 885. Le personnel enseignant. 886. Direction et programmes. 887. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXIII

L'enseignement technique au niveau secondaire 173

888. Intégration au secondaire des enseignements techniques, commercial, agricole, ménager ou familial.

I. *L'éducation technique ou ménagère pour tous* 173

889. Premier objectif : apport culturel. 890. Deuxième objectif : une meilleure orientation. 891. a) 7e et 8e années, exploration: i. organisation; 892. ii. les enseignements techniques ou ménagers; 893. b) 9e, 10e, 11e années : i. culture pratique continue; 894. ii. bifurcations progressives. 895. Esprit de cet enseignement. 896. Le personnel enseignant.

II. *L'initiation au travail* 177

897. Objectif. 898. Effectifs scolaires. 899. Politique de l'orientation. 900. Degré d'intégration au secondaire. 901. Équilibre des classes, des programmes. 902. Emplois auxquels prépare l'initiation au travail. 903. Esprit et méthodes de cet enseignement. 904. Personnel enseignant.

III. *Les enseignements de métiers* 182

905. Objectifs. 906. Effectifs scolaires et importance sociale. 907. Durée des études. 908. Enseignements pratiques du secondaire : a) cours actuels de métiers; 909. b) enseignements ménagers et métiers féminins; 910. c) enseignements agricoles; 911. d) enseignements commerciaux et industriels. 912. Adaptation régionale, diversification. 913. Programmes: concentration progressive des enseignements. 914. Degré d'intégration au secondaire. 915. Coordination avec le niveau technologique. 916. Le personnel enseignant.

IV. *L'organisation d'ensemble des enseignements professionnels secondaires* 186

917. Coordination avec le monde du travail. 918. Organismes provinciaux de direction. 919. Direction régionale. 920. Équipement requis. 921. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXIV

La formation philosophique 191

922. Objet et caractère distinctifs de cette discipline. 923. La philosophie dans les programmes scolaires : a) difficultés : i. maturité insuffisante; 924. ii. mise en question ou dogmatisme; 925. b) avantages:

i. maturation de l'esprit; 926. ii. éveil de la conscience, formation critique et liberté; 927. iii. primauté de l'esprit; 928. iv. épanouissement de l'être; 929. v. valeur culturelle; 930. c) utilité d'une initiation. 931. Critiques contre la philosophie. 932. Erreurs à éviter : a) abus du jargon; 933. b) l'oubli de l'objet de la philosophie; 934. c) aspiration à un système complet; 935. d) confusion avec la théologie; 936. e) dogmatisme, psittacisme. 937. Quelques méthodes: a) sensibiliser aux problèmes, les situer; 938. b) premiers pas du raisonnement; 939. c) recours à quelques textes : i. savoir les lire; 940. ii. en analyser la structure logique; 941. iii. comparer des textes; 942. iv. s'en nourrir; 943. d) revenir à sa propre démarche; 944. e) place de l'histoire de la philosophie; 945. f) utilisation des commentateurs. 946. Les programmes : a) en limiter les ambitions; 947. b) les grouper par thèmes, autour des textes; 948. c) recours aux sources plutôt qu'aux manuels; 949. d) place des contemporains; 950. e) place de la logique, des méthodologies; 951. f) la psychologie, la sociologie. 952. Niveau de cette formation. 953. Les enseignants : a) qualification; 954. b) aide à leur fournir. 955. Élaboration des programmes, direction, examens. 956. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXV

Formation morale et religieuse 205

957. Introduction.

I. *Morale et religion* 205

958. Conduite morale, connaissance morale. 959. Relation de la morale et de la religion. 960. Élaboration des valeurs morales. 961. Insertion chrétienne dans le monde.

II. *La formation morale* 208

962. Responsabilité partagée. 963. Perplexités diverses — 964. a) le rapport Newsom; 965. b) le comité de Harvard; 966. c) de l'école secondaire au "college"; 967. d) la pédagogie morale pour l'État de Californie; 968. e) "Instruction morale et civique" en France. 969. Parallélismes et particularités. 970. Le problème dans les écoles du Québec. 971. Aspects de la morale: a) pour Aristote; 972. b) dans le christianisme. 973. Pédagogie de la morale: a) erreurs à éviter; 974. b) une morale positive — la morale scolaire: i. le maître, les exemples; 975. ii. les vertus du travail intellectuel; 976. iii. les vertus sociales; 977. iv. les parents; 978. c) la morale plus explicite. 979. Principes de cette pédagogie: a) former des dispositions; 980. b) favoriser l'équilibre de la personnalité; 981. c) favoriser l'autonomie positive; 982. d) recherche de l'activité harmonieuse; 983. e) appel à la raison. 984. Autres aspects de la conduite — 985. a) techniques audio-visuelles; 986. b) participation de l'école; 987. c) avantages et applications de cette formule. 988. Formation des maîtres. 989. Les cadres scolaires. 990. Conclusion.

III. *La formation religieuse* 222

991. Caractère spécifique. 992. Responsabilité des Églises: la doctrine. 993. Responsabilité partagée: la pédagogie. 994. Évolution de la catéchèse catholique : a) ailleurs; 995. b) chez les catholiques francophones du Québec. 996. La formation religieuse et l'opinion protestante. 997. La formation religieuse et l'opinion juive. 998. Un équilibre à trouver. 999. Une pédagogie de la conviction libre : a) le maître; 1000. b) l'enfant; 1001. c) les examens : i. pour l'élémentaire; 1002. ii. pour le secondaire; 1003. d) l'horaire. 1004. Conclusion.

IV. *Conclusion générale du chapitre* 229

1005. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXVI

Éducation civique et familiale 233

1006. Introduction.

I. *Éducation sociale ou civique* 233

1007. Sciences sociales et éducation sociale. 1008. Définitions et distinctions. 1009. Problèmes et difficultés de l'éducation civique. 1010. Une optique nouvelle. 1011. Formes de cette éducation : a) lien avec la morale; 1012. b) éducation par des activités; 1013. c) éducation par la réflexion et l'étude. 1014. Diverses méthodes et solutions possibles. 1015. Formation du personnel enseignant. 1016. Direction provinciale.

II. *L'éducation familiale* 238

1017. Objectif. 1018. Nécessités actuelles. 1019. Préparation de la jeune fille à la vie — 1020. a) familiale; 1021. b) professionnelle. 1022. Préparation du jeune homme à la vie — 1023. a) professionnelle; 1024. b) familiale. 1025. Aspects de l'éducation familiale : a) éducation sexuelle; 1026. b) personnalité et psychologie; 1027. c) éducation économique; 1028. d) puériculture, hygiène, entretien ménager; 1029. e) art culinaire, décoration intérieure, couture; 1030. f) éducation des adultes, psychologie familiale. 1031. Organisation des cours et options. 1032. Équipes itinérantes, rencontres parents-élèves.

III. *Conclusion générale* 245

1033. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXVII

Le régime des études au niveau des instituts 247

1034. Introduction.

I. *Structures pédagogiques générales* 247

1035. Exigences et normes de base. 1036. Organisation par départements. 1037. Élaboration des programmes: a) fonctions du ministère; 1038. b) fonctions du directeur pédagogique local. 1039. Niveau des études. 1040. Formation du personnel enseignant. 1041. Orientation des élèves après la 11e année: a) monde du travail; 1042. b) admission à l'institut. 1043. Rôle du « patron ». 1044. Les cas d'échecs.

II. *Les programmes d'études* 251

1045. Composition des programmes d'études — 1046. a) matières de base : i. choix; 1047. ii. enseignement diversifié; 1048. b) cours-options: i. matières enseignées au secondaire; 1049. ii. matières nouvelles : trois catégories. 1050. Cours-options pré-universitaires : a) en général; 1051. b) les futurs enseignants : i. du pré-scolaire, de l'élémentaire; 1052. ii. du secondaire; 1053. c) orientation vers la musique ou les beaux-arts. 1054. Les branches technologiques et professionnelles. 1055. Départements. 1056. Cours-options diversifiés dans les disciplines fondamentales : a) langue maternelle et langue seconde; 1057. b) philosophie; 1058. c) autres langues; 1059. d) arts; 1060. e) mathématiques; 1061. f) sciences; 1062. g) sciences de l'homme; 1063. h) sciences religieuses et morales. 1064. Exemples de programmes technologiques et professionnels. 1065. Possibilités d'adaptation à divers emplois. 1066. Nouveau niveau professionnel.

III. *Conclusion générale* 259

1067. Conclusion et recommandations.

QUATRIÈME PARTIE

LES SERVICES ÉDUCATIFS

CHAPITRE XXVIII

L'orientation scolaire et professionnelle 263

1068. Introduction.

I. *Nature de l'orientation* 264

1069. Ce qu'elle n'est pas : a) un classement mécanique; 1070. b) un choix imposé; 1071. c) une décision finale pour l'enfant; 1072. d) une solution de dernière instance; 1073. e) le délestage de l'école. 1074. Définition. 1075. Quelques caractères de l'orientation : a) intégration au système d'enseignement; 1076. b) orientation scolaire et orientation professionnelle; 1077. c) organisation et méthode. 1078. d) participation active de l'étudiant.

II. *Fonctions de l'orientation* 267

1079. Différences selon les niveaux. 1080. L'orientation au cours élémentaire. 1081. L'orientation scolaire au cours secondaire. 1082. L'orientation professionnelle au cours secondaire. 1083. L'orientation à l'institut. 1084. L'orientation au niveau supérieur. 1085. L'orientation en éducation permanente.

III. *Les services d'orientation* 270

1086. Collaboration nécessaire. 1087. Les parents. 1088. Les maîtres. 1089. Les enseignants orienteurs. 1090. Les orienteurs. 1091. Le professeur d'information professionnelle. 1092. Tâches spécifiques de l'orientation : a) administration et correction des tests; 1093. b) entrevues individuelles; 1094. c) recherches; 1095. d) relations avec le monde du travail. 1096. Locaux nécessaires. 1097. Danger de surcharges inutiles. 1098. Service provincial de l'orientation. 1099. Formation des orienteurs. 1100. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXIX

Programmes, manuels, examens, inspection 279

1101. Introduction.

I. *Les programmes* .....

1102. Problème international. 1103. Évolution des connaissances. 1104. Revision continuelle des programmes scolaires. 1105. Partir de l'enfant. 1106. Recours aux recherches les plus récentes. 1107. Diverses sources d'innovations. 1108. Programme scolaire et liberté pédagogique. 1109. L'expérimentation pédagogique. 1110. Les organisateurs des enseignements.

II. *Les manuels* 284

1111. L'abus du manuel. 1112. Le rôle du manuel. 1113. Qualité du manuel. 1114. Manuels étrangers. 1115. Le concours. 1116. Renouvellement. 1117. Comité consultatif.

III. *Les examens* 287

1118. Un problème sérieux. 1119. L'examen au service de l'enfant. 1120. L'examen au service du maître. 1121. L'examen au service de l'enseignement. 1122. Réduction du nombre des examens. 1123. L'accréditation. 1124. Caractère plus scientifique de l'examen. 1125. Initiation du personnel enseignant. 1126. Le dossier de l'élève.

IV. *L'inspection* 291

1127. Un rôle périmé. 1128. Décentralisation. 1129. Visiteurs du ministère. 1130. Les inspecteurs-vérificateurs. 1131. Les conseillers en pédagogie scolaire. 1132. Diverses catégories. 1133. Publications. 1134. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXX

Les techniques audio-visuelles 29

1135. Introduction.

I. *Les techniques audio-visuelles* 29

1136. Le monde moderne: a) des moyens nouveaux; 1137. b) une situation nouvelle. 1138. Les techniques audio-visuelles. 1139. Rôle des techniques audio-visuelles. 1140. Un enseignement concret. 1141. Un enseignement actif. 1142. Un enseignement renouvelé. 1143. Un enseignement accéléré. 1144. Un enseignement stimulant.

II. *Rôles particuliers* 30

1145. Techniques individuelles et techniques collectives. 1146. Le laboratoire de langues. 1147. Les machines à enseigner. 1148. Le projecteur à diapositives et à films fixes. 1149. Le cinéma. 1150. La radio. 1151. La télévision. 1152. Le tourne-disque et le magnétophone.

III. *Le service provincial des techniques audio-visuelles* 30

1153. Fonctions du service provincial. 1154. Planification et recherche. 1155. La documentation. 1156. La production. 1157. La distribution. 1158. L'entraînement des maîtres. 1159. Structure du service provincial et des centres régionaux. 1160. Le financement. 1161. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXXI

Les bibliothèques 31

1162. La lecture et l'enseignement. 1163. Importance de la bibliothèque scolaire. 1164. Mesures gouvernementales récentes. 1165. Problèmes à envisager — 1166. a) la bibliothèque à l'école élémentaire: i. pédagogie du livre; 1167. ii. organisation matérielle; 1168. iii. budget; 1169. iv. usage de la bibliothèque; 1170. b) la bibliothèque au niveau secondaire: i. envergure; 1171. ii. organisation scientifique; 1172. iii. personnel compétent; 1173. iv. utilisation de la bibliothèque; 1174. c) les instituts; 1175. d) bibliothèques universitaires. 1176. Les bibliothèques et l'éducation permanente. 1177. Formation du personnel compétent. 1178. Recommandations.

CHAPITRE XXXII

Service médical, service social et service psychologique 32

1179. Introduction.

I. *Le service médical* 32

1180. Gravité du problème de la santé au Québec. 1181. Réalisations scolaires du ministère de la Santé du Québec. 1182. Lacunes. 1183. Intégration. 1184. Ministère de la Santé et ministère de l'Education. 1185. Commission scolaire et service de santé. 1186. La fiche de santé. 1187. Médecine scolaire. 1188. Le repas de midi. 1189. Le repos à l'école. 1190. L'hygiène scolaire.

II. *Le service social* 32

1191. Historique. 1192. Importance du problème. 1193. Le rôle du service social scolaire. 1194. Intégration du service social en milieu scolaire. 1195. Orientation administrative: a) personnel; 1196. b) conditions de travail.

III. *Le service psychologique* 33

1197. Fonctions en voie d'élaboration. 1198. Fonctions à remplir dans l'école. 1199. Formes et niveaux de consultation. 1200. Importance de la fonction du psychologue. 1201. Participation à la recherche en pédagogie.

IV. *Conclusion générale du chapitre* 33

1202. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE XXXIII

Caractère pédagogique des constructions scolaires 337

1203. Introduction.

I. *Pour une école fonctionnelle* 337

1204. Le concept de « classe ». 1205. Le bâtiment scolaire au service de la pédagogie. 1206. L'école pour l'enfant. 1207. Le bâtiment scolaire et la pédagogie de demain. 1208. Les dimensions des écoles.

II. *L'école élémentaire* 340

1209. Une école sur mesure. 1210. Une école pour tous. 1211. Diversité de formules. 1212. La maternelle. 1213. Le cycle des 1ère, 2e et 3e. 1214. Le cycle des 4e, 5e et 6e. 1215. Le gymnase. 1216. La cour de récréation. 1217. Cafétéria à usages divers. 1218. Le musée scolaire. 1219. Les locaux des professeurs. 1220. L'administration. 1221. L'entretien.

III. *L'école secondaire polyvalente* 344

1222. Les deux cycles de l'école secondaire. 1223. Les effectifs. 1224. L'utilisation de l'école. 1225. Variété de locaux. 1226. La bibliothèque. 1227. Les salles de cours. 1228. Les laboratoires. 1229. Les ateliers. 1230. Le gymnase et la cour de récréation. 1231. La cafétéria, les locaux divers. 1232. Consultation. 1233. Internats et maisons d'étudiants. 1234. Conclusion et recommandations.

Achevé d'imprimer
le quinze janvier mil neuf cent soixante-cinq
sur les presses des ateliers

Pierre DesMarais
Imprimeur-Éditeur
Printer-Publisher
Lithographe
Lithographer

MONTRÉAL